

Avenarius, Hermann [Hrsg.]; Döbert, Hans [Hrsg.]  
**"Schule in erweiterter Verantwortung". Ein Berliner Modellversuch (1995 bis 1998). Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung**

Frankfurt, Main : GPF ; DIPF 1998, X, 89 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Avenarius, Hermann [Hrsg.]; Döbert, Hans [Hrsg.]: "Schule in erweiterter Verantwortung". Ein Berliner Modellversuch (1995 bis 1998). Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Frankfurt, Main : GPF ; DIPF 1998, X, 89 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 5) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-30990 - DOI: 10.25656/01:3099

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-30990>

<https://doi.org/10.25656/01:3099>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**GPF**

Gesellschaft zur Förderung  
Pädagogischer Forschung e.V.

<http://www.gpf.info>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

GFPPF



Hermann Avenarius/Hans Döbert (Hrsg.)

„Schule in erweiterter Verantwortung“  
Ein Berliner Modellversuch (1995 bis 1998)

Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung

Materialien zur Bildungsforschung  
Band 5

**GFPF**

Gesellschaft zur Förderung  
Pädagogischer Forschung

**DPF**

Deutsches Institut für Internationale  
Pädagogische Forschung

Hermann Avenarius/Hans Döbert (Hrsg.)

**„Schule in erweiterter Verantwortung“  
Ein Berliner Modellversuch (1995 bis 1998)**

**Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung**

**Materialien zur Bildungsforschung  
Band 5**

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**„Schule in erweiterter Verantwortung“** : ein Berliner Modellversuch (1995 bis 1998) ; Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung / GFPP, Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung ; DIPF, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Hermann Avenarius/Hans Döbert (Hrsg.) – Frankfurt am Main : DIPF ; Frankfurt am Main : GFPP, 1998

(Materialien zur Bildungsforschung; Bd. 5)  
ISBN 3-923638-22-1

Copyright © 1998 by Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung;  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,  
Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main

Druck und buchbinderische Verarbeitung:  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung  
Frankfurt am Main

Printed in Germany  
ISBN 3-923638-22-1

## Vorwort

In allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland wächst die Einsicht, daß die herkömmlichen Mechanismen der Steuerung des öffentlichen Schulwesens nicht mehr greifen. Die Schulen ersticken unter der Last der Reglementierung und Bürokratisierung. Der Ruf nach größerer Eigenverantwortung der einzelnen Schule wird lauter. Einige Länder tragen dieser Forderung in ihren neuen Schulgesetzen bereits Rechnung, indem sie den Schulen erheblich mehr Entscheidungsspielräume für ihre pädagogische Arbeit und für die Gestaltung der finanziellen, organisatorischen und personellen Rahmenbedingungen eröffnen. Andere Länder erproben neue Wege zunächst in Schulversuchen. Doch ist insgesamt wenig darüber bekannt, welche Konsequenzen sich aus diesem neuen Rollenverständnis für die Schulen ergeben und wie die Einhaltung verbindlicher Qualitätsstandards gesichert werden kann.

Der von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung geförderte Berliner Modellversuch „Schule in erweiterter Verantwortung“, der sich über die Schuljahre 1995/96 bis 1997/98 erstreckte, war darauf angelegt, die beteiligten Schulen in die Lage zu versetzen, ein eigenes pädagogisches Profil zu entwickeln, Mittel selbst zu bewirtschaften und bei Personalentscheidungen mitzuwirken. Es galt herauszufinden, welche konkreten Herausforderungen dabei unter den politischen und administrativen Bedingungen des Landes Berlin zu meistern sind.

Auf Bitte der Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport hatte sich das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) bereit erklärt, den Modellversuch wissenschaftlich zu begleiten. Das DIPF richtete zu diesem Zweck eine interdisziplinäre Projektgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Hermann Avenarius ein. Die Aktivitäten vor Ort wurden in der Forschungsstelle Berlin des DIPF von Dr. Hans Döbert unter Mitarbeit Susanne Bandaus koordiniert. Weitere Mitglieder der Projektgruppe waren Dipl.-Paed. Peter Döbrich (zeitweise), Dr. Clive Hopes, Drs. Theo Liket und Prof. Dr. Manfred Weiß. In beratender Funktion wirkten Herr Joachim Dannert

und Herr Christian Ernst von der Senatsschulverwaltung sowie Herr Uwe Boehlke vom Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung mit. Darüber hinaus unterstützten Herr Jürgen Pischon und Herr Klaus Röhrig vom Landesschulamt die Arbeit der Projektgruppe.

Der Modellversuch stieß in der bildungspolitischen Öffentlichkeit Berlins auf großes Interesse. Das zeigte und zeigt die Resonanz in der Presse wie auch die Tatsache, daß Mitglieder der Projektgruppe zu Anhörungen und Diskussionen in den Ausschuß für Schulwesen des Abgeordnetenhauses und in den Landesschulbeirat eingeladen wurden. Darüber hinaus nahmen Bildungsverwalter und Schulpraktiker, aber auch Wissenschaftler aus dem In- und Ausland lebhaften Anteil am Modellversuch. In einem Expertengespräch im Juni 1998 zogen sie eine kritisch-konstruktive Bilanz. An dieser Expertenrunde nahmen teil: Prof. Dr. Helmut Bachmann (Klagenfurt), Ministerialdirigent Bernd Frommelt (Wiesbaden), Prof. Dr. Hans-Peter Füssel (Bremen), Prof. Dr. Peter Hübner (Berlin), Tom Stryck (Berlin), Prof. Dr. Ewald Terhart (Bochum) und Drs. Bob van de Ven (Utrecht). Hervorzuheben ist die gemeinsam mit dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung im September 1997 in Berlin veranstaltete Fachtagung, die das Thema des Modellversuchs, „Schule in erweiterter Verantwortung“, aufgriff.

Der Abschlußbericht, an dem außer den Herausgebern Susanne Bandau, Uwe Boehlke, Clive Hopes, Theo Liket, Klaus Röhrig und Manfred Weiß als Autoren beteiligt sind, faßt die im Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse zusammen. Er enthält bei weitem nicht alle Ergebnisse. Die nicht veröffentlichten Materialien können in der Forschungsstelle Berlin des DIPF, Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin (Tel. 030/29336014), eingesehen werden.

Viele haben an dem Modellversuch mitgewirkt, viele haben ihn unterstützt. Wir können nicht alle mit Namen nennen. Ohne das Engagement, den Sachverstand und die Phantasie der Schulleiterinnen und Schulleiter sowie der Mitglieder der Steuerungsgruppen in den einzelnen am Modellversuch beteiligten Schulen hätten wir unsere Aufgabe

nicht zu erfüllen vermocht. Herr Oberschulrat Joachim Dannert als verantwortlicher Leiter des Modellversuchs trug zum kontinuierlichen Dialog zwischen Projektgruppe und Administration bei. Große Verdienste hat sich Herr Oberschulrat Hubertus Fedke von der Senatschulverwaltung erworben: Er hat seinerzeit die Konzeption für den Modellversuch entworfen; er war es, der die Initiative ergriffen hatte, das DIPF mit der wissenschaftlichen Begleitung zu betrauen. Frau Sibylle Krüger (Forschungsstelle Berlin des DIPF) war für das Sekretariat und die Organisation der Projektgruppe verantwortlich. Ihnen allen gilt unser Dank.

Frankfurt am Main /Berlin, im Oktober 1998

Hermann Avenarius

Hans Döbert





**Gliederung****Seite**

Vorwort	III
Autoren	IX
Verzeichnis der Abkürzungen	X
1. Ausgangssituation des Modellversuchs	1
1.1. Das Schulwesen in Berlin	1
1.2. Zuständigkeiten im Berliner Schulwesen	3
1.3. „Schule in erweiterter Verantwortung“: Modellprojekt und Modellversuch	5
2. Rahmenkonzept des Modellversuchs	10
2.1. Ziele des Versuchs	10
2.2. Analoge Modellversuche in Brandenburg und Niedersachsen	13
2.3. Programm der wissenschaftlichen Begleitung	13
3. Rahmenbedingungen des Modellversuchs	18
3.1. Rechtlicher Rahmen	18
3.2. Pädagogische Ausgangssituation	20
3.3. Schulfinanzierung	21
3.4. Mitbestimmung bei Personalfragen	24
3.5. Schulleiterfortbildung	25
4. Schulen im Modellversuch	28
4.1. Auswahl der Schulen	28
4.2. Erarbeitung der Schulporträts	29
4.3. Ausgangssituation an den allgemeinbildenden Modellversuchsschulen	31
4.4. Ausgangssituation an den Oberstufenzentren	38

## VIII

5.	Ergebnisse des Modellversuchs	44
5.1.	Pädagogische Profilbildung	44
5.2.	Budgetierung und Einzelschule	48
5.3.	Mitwirkung der Einzelschule bei Personal- entscheidungen	52
5.4.	Veränderungen an den Oberstufenzentren	53
5.5.	Schulleiterfortbildung	55
5.6.	Zum Verhältnis Schulleiter – Schulaufsicht	61
5.7	Bewertung des Modellversuchs durch die Schulleiter	64
6.	Evaluation des Modellversuchs: Sicht eines teilnehmenden Beobachters	66
6.1.	Vorbemerkungen	66
6.2.	Ausgangssituation	68
6.3.	Prozeß	70
6.4.	Ergebnisse	73
7.	Zur wissenschaftlichen Begleitung: Erfahrun- gen und Ergebnisse	77
8.	Resümee	82
9.	Verzeichnis der Modellversuchsschulen und ihrer Leiterinnen und Leiter	89

**Autoren****Abschnitte**

Prof. Dr. Avenarius, Hermann  
(DIPF, Frankfurt am Main)

1.2., 1.3., 3.1., 3.4., 5.3., 8.

Bandau, Susanne  
(DIPF, Forschungsstelle Berlin)

4.1. bis 4.4., 5.4., 5.6., 5.7.

Boehlke, Uwe  
(BIL, Berlin)

1.1., 3.5., 5.5.

Dr. habil. Döbert, Hans  
(DIPF, Forschungsstelle Berlin)

1.1., 1.3., 2.1. bis 2.3., 5.1.,  
5.3., 7., 8.

Dr. Hopes, Clive  
(DIPF, Frankfurt am Main)

3.5., 5.5.

Drs. Liket, Theo M.E.  
(Hemsteede, Niederlande)

5.6., 6.1. bis 6.4.

Röhrig, Klaus  
(Landesschulamt, Berlin)

3.3.

Prof. Dr. Weiß, Manfred  
(DIPF, Frankfurt am Main)

5.2.

## Verzeichnis der Akürzungen

<b>ABM</b>	Arbeitsbeschaffungsmaßnahme
<b>BB 10</b>	Berufsbefähigender Lehrgang Jahrgangsstufe 10
<b>BIG</b>	Berufsbezogene integrierte Grundbildung
<b>BIL</b>	Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung
<b>BLK</b>	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
<b>DIPF</b>	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main
<b>fU</b>	freiwilliger Unterricht
<b>ITG</b>	Informations- und technische Grundlagenbildung
<b>KMK</b>	Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz)
<b>LHO</b>	Landeshaushaltsordnung
<b>LSA</b>	Landesschulamt
<b>OSZ</b>	Oberstufenzentrum
<b>POS</b>	Polytechnische Oberschule
<b>TFH</b>	Technische Fachhochschule
<b>TU</b>	Technische Universität Berlin
<b>VZ-11</b>	Vollzeitlehrgang Jahrgangsstufe 11

# 1. Ausgangssituation des Modellversuchs

## 1.1. Das Schulwesen in Berlin

Durch Art. 1 Abs. 2 des Einigungsvertrags vom 31. August 1990<sup>1</sup> wurde mit Wirkung vom 3. Oktober 1990 auch die Einheit Berlins wiederhergestellt; seitdem bilden die 23 Bezirke der Stadt das Land Berlin. In der Folgezeit wurden die Strukturen des Schulwesens im Westen Berlins auf die östlichen Bezirke<sup>2</sup> übertragen; diese Transformation erstreckte sich auf Schularten, Schulverfassung und Schulverwaltung. Im *allgemeinbildenden Berliner Schulwesen* bestehen die folgenden Schulformen<sup>3</sup> mit je spezifischen pädagogischen Akzentuierungen:

### *Grundschule:*

Die Grundschulen, die die Vorklassen und die Klassenstufen 1 bis 6 umfassen, sollen allen Schülerinnen und Schülern eine gemeinsame Grundbildung vermitteln, altersentsprechendes soziales Verhalten fördern und sie auf den erfolgreichen Besuch der Oberschulen vorbereiten.

### *Hauptschule:*

Die Hauptschulen umfassen die Klassenstufen 7 bis 10. Sie sollen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten im Sinne einer zeitgemäßen Allgemeinbildung vermitteln. Zugleich sollen sie sich um eine Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt bemühen und eine Berufswahlentscheidung vorbereiten.

---

1 BGBl. II, S. 889.

2 Die im folgenden häufiger verwendeten Formulierungen „Westteil“ bzw. „Ostteil“ der Stadt sowie „Westen“ und „Osten“ der Stadt sind ausschließlich historisch-geographisch gemeint.

3 Im Schuljahr 1994/95 gab es in Berlin insgesamt 933 allgemeinbildende Schulen (einschließlich „Privatschulen“): 476 Grundschulen, 58 Hauptschulen, 86 Realschulen, 129 Gymnasien, 87 Gesamtschulen und 97 Sonderschulen.

*Realschule:*

Die Realschulen umfassen die Klassen 7 bis 10. Sie sollen geeigneten Schülerinnen und Schülern die Grundlage für eine Berufsausbildung mit gesteigerten Anforderungen und für studienqualifizierende Bildungsgänge vermitteln.

*Gymnasium:*

Die Gymnasien beginnen in der Regel mit der Klasse 7 und führen bis zum Abitur (13. Jahrgang). In den Klassen 7 bis 10 und in der anschließenden Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe (11. Jahrgang) arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Klassenverbänden. Danach beginnt die Kursphase, in der sie durch die Wahl von Fächern und Kursen ihren besonderen Neigungen und Begabungen folgen können. Sie ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, durch Wahl der Leistungs- und anderer Unterrichtsfächer Schwerpunkte zu setzen und sich mit den einzelnen Sachgebieten vertieft zu befassen. Gleichzeitig wird durch verpflichtende Fächer und Kurse eine gemeinsame wissenschaftsorientierte Grundbildung gesichert.

*Gesamtschule:*

Die Gesamtschulen fassen in den Klassenstufen 7 bis 10 das Unterrichtsangebot der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums in einer Schule zusammen. Ziel der Gesamtschule ist es, in diesen Klassenstufen alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Lernvoraussetzungen gemeinsam zu unterrichten und zu betreuen und sie gleichzeitig durch gezielte Maßnahmen individuell nach Leistung und Neigung zu fördern. An nahezu der Hälfte der Gesamtschulen besteht eine gymnasiale Oberstufe (Jahrgangsstufen 11 bis 13), so daß das Abitur abgelegt werden kann.

Unabhängig von ihrer Schulform unterscheiden sich die einzelnen Schulen u.a. auch durch besondere Prägungen etwa durch genehmigte Schulversuche. So gibt es Schulen besonderer Prägung und abweichender Organisationsformen, z.B. zur Montessori-Pädagogik, zum Unterricht nach dem Jena-Plan von Peter Petersen, zu sogenannten Schnellläuferklassen (Gymnasien ab Klasse 5 und Abitur nach 12 Schuljahren), zum Unterricht in Ethik/Philosophie sowie bilinguale

Schulen, sport-, kunst- und musikbetonte Schulen und die staatlichen Europa-Schulen.

Im *berufsbildenden Bereich* ist zwischen den Schulformen der Berufsschulen, der Berufsfachschulen, der Fachoberschulen u.a. zu unterscheiden. Sie sind zumeist in berufsfeldbezogenen Oberstufenzentren zusammengefaßt. Im Schuljahr 1994/95 gab es 84 berufliche Schulen (33 Berufsschulen, 28 Berufsfachschulen und 23 Fachoberschulen).

## *1.2. Zuständigkeiten im Berliner Schulwesen*

Auch nach der deutschen Einigung blieb es im Berliner Schulwesen zunächst weitgehend bei der im Westteil der Stadt überkommenen Organisation. Danach ist grundsätzlich die Senatsschulverwaltung für die inneren Schulangelegenheiten zuständig, während den Bezirken die Verantwortung für die äußeren Schulangelegenheiten zufällt.<sup>4</sup> Die Aufgabenverteilung ähnelt der Rollenzuweisung in den Flächenländern insoweit, als dort der Staat mit seinen Behörden die Schulaufsicht wahrnimmt, während die kommunalen Schulträger für die Errichtung und Unterhaltung der Schulen zu sorgen haben. Das Besondere an der Berliner Situation war, daß den Bezirken, obwohl sie im Unterschied zu den kommunalen Schulträgern in den Flächenländern keine Rechtsfähigkeit, keine Rechtsetzungsbefugnis und kein Etatrecht haben, dennoch eine vergleichsweise starke Stellung im Schulwesen zukam; sie nahmen keineswegs nur die äußeren Schulangelegenheiten wahr, sondern besaßen außerdem die Personalhoheit über die an ihren Schulen beschäftigten Lehrer und die im Bezirk tätigen Schulaufsichtsbeamten; deren Arbeit wurde im Schulamt der Abteilung Volksbildung vom Leitenden Schulrat koordiniert. Schulräte und Lehrer waren (und sind) Landesbeamte. Ihre Einstellung, Beförderung, Versetzung oder Entlassung war hingegen Sache der Bezirksämter; bei diesen Entscheidungen waren die Personalräte der Bezirke zu beteiligen. Soweit die Bediensteten

---

<sup>4</sup> Die Aufgabenverteilung im einzelnen ergibt sich aus dem Allgemeinen Zuständigkeitsgesetz in der jeweils geltenden Fassung, insbesondere aus Nr. 16 des diesem Gesetz als Anlage beigefügten Zuständigkeitskatalogs.

ten hoheitliche Aufgaben (z.B. Leistungsbewertung, Versetzungsbeschlüsse, Entscheidungen über Widersprüche gegen Nichtversetzungen) erfüllten, wurden sie gemäß Art. 51 Abs. 1 Satz 3 der damaligen Berliner Verfassung im Wege der Organleihe tätig. Nach dieser juristischen Konstruktion lieh der Bezirk die in seinem Dienst stehenden Beamten der Senatsschulverwaltung für hoheitliche Tätigkeiten aus. Insoweit unterlagen die Beamten zwar rechtlich den Weisungen der Senatsschulverwaltung, tatsächlich verstanden sie sich aber weitgehend als Diener des Bezirksschulamts. Kennzeichnend für die dem Land Berlin eigentümliche, in der besonderen Geschichte der Stadt und ihrer Verwaltung gründende Verflechtung der Zuständigkeiten zwischen Zentrale und Bezirk war der Umstand, daß der Leitende Schulrat zugleich die Funktion des Stellvertreters des Stadtrats für Volksbildung innehatte.

Die Senatsschulverwaltung sah ihre Aufgabe in erster Linie darin, Qualitätsstandards vorzugeben. Das geschah vor allem durch den Erlass von Rechts- und Ausführungsverordnungen und von Rahmenplänen, die die Berliner Schulen sehr stark reglementierten. Da aber der Einfluß der Senatsschulverwaltung auf Schulaufsichtsbeamte und Lehrer in den Bezirken vergleichsweise gering war, fehlte es an einer wirksamen zentralen Steuerung bei der Umsetzung der Normen.

Darüber hinaus waren die Bezirke für die Bereitstellung der Lernmittel, die Schulgesundheitspflege, die Überweisung von Schülern an eine Sonderschule u.a. zuständig. Die für die Schulen erforderlichen Mittel wurden den Bezirken vom Senat „titelscharf“ zugewiesen. Es stand im Ermessen des Haushaltsreferats des Bezirksschulamts, wie es die Gelder im Rahmen der verfügbaren Titel auf die einzelnen Schulen verteilte.

Die Personalhoheit über Lehrer und Schulräte und die Zuständigkeiten in den äußeren Schulangelegenheiten verliehen den Bezirken einen Einfluß auf Schulpolitik und -verwaltung, der erheblich über die Befugnisse der kommunalen Schulträger in den Flächenländern der Bundesrepublik hinausging. Den Schulen selbst waren keine Mitwirkungsbefugnisse bei der Rekrutierung der an ihnen tätigen Lehrer eingeräumt. Nur bei der Auswahl des Schulleiters waren die Kollegien zu beteiligen: Die Gesamtkonferenz konnte (und kann) unter den ihr vorgeschlagenen Bewerbern einen Kandidaten benennen, den die Dienstbehörde sodann in eigener Verantwortung ernennt. Ein den Schulen zur eigenen Ver-



wendung zugewiesener Etat, über den sie im Verfahren der Budgetierung hätten verfügen können, war nicht vorgesehen. Nur in wenigen Fällen wurden den Schulen Mittel zur Selbstbewirtschaftung überlassen. Oft wußten die Schulleiter nicht, wieviel Gelder ihnen für die einzelnen Ausgabenpositionen zustanden.

Einige Schulen verfügten allerdings über einen gewissen Freiheitsspielraum. Das galt für Schulen besonderer pädagogischer Prägung, z.B. das Französische Gymnasium und die John-F.-Kennedy-Schule, für Schulen mit abweichender Organisationsform (sport-, musik- und kunstbetonte Schulen), für die Europa-Schulen sowie für Versuchsschulen. Im übrigen aber standen die Schulen in einem ausgeprägten Abhängigkeitsverhältnis zu ihrem jeweiligen Bezirk. Das Berliner Schulwesen war zwar in hohem Maße dezentralisiert, von dieser Dezentralisierung profitierten indes allein die Bezirke, nicht die einzelnen Schulen.

### *1.3. „Schule in erweiterter Verantwortung“: Modellprojekt und Modellversuch<sup>5</sup>*

Zu Beginn der 90er Jahre setzte auch in der Bundesrepublik eine bildungspolitische Diskussion über die Forderung nach einer verstärkten Selbständigkeit der Schule ein. Im Unterschied zu früheren Ansätzen, wie z.B. dem Vorschlag des Deutschen Bildungsrats „Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen“ aus dem Jahr 1973, ging es nicht in erster Linie um eine „Demokratisierung“ der Schule. Vielmehr stand die Einsicht im Vordergrund, daß der Staat angesichts zunehmender Differenzierung und Pluralisierung der Gesellschaft nicht mehr imstande sei, Bildung und Erziehung in den einzelnen Schulen zentral zu steuern. Mehr und mehr setzte sich die Überzeugung durch,

---

5 Die nachfolgende Darstellung stützt sich vorwiegend auf Materialien des Berliner Senats und des Berliner Abgeordnetenhauses. Grundlage der Darstellung der Entwicklungen der Berliner Schule zur Stärkung der pädagogischen Eigenständigkeit der Einzelschule bilden insbesondere die Senatsvorlage 5823/95 vom 18. April 1995 über die Stärkung der Eigenständigkeit von Schulen in Berlin und die Drucksache 12/5538: Mitteilung zur Kenntnisnahme an das Abgeordnetenhaus von Berlin vom 2. Mai 1995.

daß Schulen nur dann erfolgreich arbeiten könnten, wenn sie sich den besonderen Bedingungen ihrer Schülerschaft und ihres Umfelds öffneten. Dabei spielten nicht zuletzt Erfahrungen, die man im Ausland, z.B. in den Niederlanden, gewonnen hatte, eine nachhaltige Rolle. Die Reaktionen in den einzelnen Bundesländern waren sehr unterschiedlich.<sup>6</sup> Eine gewisse Vorreiterrolle übernahm in Deutschland das Land Hessen, das in seinem neuen Schulgesetz von 1992 (SchulG) bereits eine größere Eigenverantwortung der Schulen rechtlich verankert hatte.

Diese Entwicklung fand auch in der Berliner Schulpolitik ihren Niederschlag. Mit Beschluß vom 18. Oktober 1993 forderte das Abgeordnetenhaus den Senat auf, einen Bericht darüber vorzulegen, wie die Entscheidungskompetenzen der Einzelschulen gestärkt werden könnten. Im Zusammenhang mit der Vorbereitung dieses Berichts veranstaltete die Senatsschulverwaltung am 16. März 1994 eine Pädagogische Konferenz der Schulaufsicht, die dem Thema „Braucht die Schule mehr Selbstständigkeit?“ gewidmet war. Bei der Tagung wurde u.a. über Erfahrungen mit Schulautonomie in Österreich berichtet; außerdem wurden die verfassungsrechtlichen Probleme erweiterter schulischer Selbstständigkeit erläutert.<sup>7</sup>

Der Senat prüfte im Hinblick darauf Möglichkeiten des Ausbaus der Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelschule. Er kam zu folgendem Ergebnis: Schulprofile seien zu entwickeln, sie sollten aber unterschiedliche Akzentuierungen von Unterrichtsangeboten und Arbeitsformen haben. Zur Gewährleistung von Einheitlichkeit und Gleichwertigkeit des Bildungsangebots habe eine funktionierende Schulaufsicht grundlegende Steuerungspflichten und für relativ gleichmäßige schulische Bedingungen aller Schülerinnen und Schüler im Land Berlin zu sorgen. Ein Mehr an Entscheidungs- und Handlungskompetenz der Einzelschule dürfe die Verantwortung für Chancengleichheit und Sozialstaatlichkeit des Schulwesens insgesamt nicht verschütten. Wenn die einzelne Schule mehr Gestaltungsmöglichkeiten

---

6 Vgl. Döbert, H./Geißler, G. (Hrsg.): Schulautonomie in Europa. Baden-Baden 1997, S. 130ff.

7 Bachmann, H.: Ideengeschichte und Umsetzung von Schulautonomie in Österreich. In: Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (Hrsg.): Schule in Verantwortung gestalten. 2. Aufl., Berlin 1995, S. 10. Avenarius, H.: Rechtliche Möglichkeiten und Grenzen schulischer Selbstverwaltung. Ebd., S. 20.

habe, führe dies notwendig zu einer Bedeutungszunahme des grundsätzlich und verfassungsrechtlich normierten Auftrages der staatlichen Schulaufsicht wie z.B. die Gewährleistung der Einheit des Schulwesens, die Qualitätssicherung und Vergleichbarkeit von Abschlüssen sowie die Absicherung der Grundrechte aller am Schulleben Beteiligten. Die Einzelschule solle mehr als zuvor Verantwortung übernehmen für Entscheidungen, die bisher der Schulaufsicht vorbehalten gewesen waren. Sie solle die Entwicklung besonderer pädagogischer Profile anstreben, die dafür zugeteilten Mittel effektiver verteilen und Personal wirkungsvoller einsetzen.<sup>8</sup>

Im Kontext der Diskussion um die Stärkung der Eigenständigkeit der Einzelschule hatte die Senatsschulverwaltung die Kienbaum Unternehmensberatung GmbH mit der Erarbeitung eines Gutachtens zur Reorganisation der Berliner Schulverwaltung beauftragt, das als Positionspapier „Schulen in erweiterter Verantwortung und Errichtung eines Landesschulamtes“ am 9. September 1994 überreicht wurde.

In diesem Positionspapier wurde eine neue Zuständigkeitsverteilung vorgeschlagen: Die Einzelschule, der Bezirk, das Landesschulamt und die Senatsverwaltung sind nunmehr die vier Ebenen des Berliner Schulwesens. Zwischen ihnen sollen die Aufgaben so definiert und abgegrenzt werden, daß sowohl den inhaltlichen Zielen der Stärkung der Entscheidungskompetenz und Verantwortung der Einzelschule als auch einer neuen Steuerungsqualität entsprochen werden kann. Gegenüber der vorherigen Situation bedeutet das Veränderungen hinsichtlich Organisationsstruktur, Aufgabenstruktur und Regulierungsdichte. Die wesentlichen Aufgaben der vier Ebenen sind:

- Einzelschule: eigenverantwortliche Gestaltung schulischer Angelegenheiten innerhalb eines definierten Rahmens,
- Bezirk: Konzentration auf die Aufgaben der Schulträgerschaft,
- Landesschulamt: Wahrnehmung der Aufgaben der Schulaufsicht und der Unterrichtsversorgung,
- Senatsverwaltung: Konzentration auf ministerielle Aufgaben.

---

8 Vgl. Schule in erweiterter Verantwortung. Konzeption zur Stärkung der Entscheidungskompetenz der Einzelschule. Abgeordnetenhaus von Berlin. 12. Wahlperiode. Drucksache 12/5538.

Die Einrichtung des Landesschulamtes sollte dazu beitragen, den der erweiterten Verantwortung der Einzelschule entsprechenden Steuerungsrahmen zu schaffen und die bisherigen Verschachtelungen durch klare Kompetenzregelungen zwischen den Bezirken und der Hauptverwaltung zu vermeiden.

Daraufhin verabschiedete das Abgeordnetenhaus das Gesetz am 26. Januar 1995 über die Neuorganisation der Schulaufsicht und die Errichtung eines Landesschulamtes.<sup>9</sup> Mit dem Inkrafttreten dieses Gesetzes wurde das Landesschulamt untere Schulaufsichtsbehörde. Schulaufsichtsbeamte, Schulleiter und Lehrer sind seitdem nicht mehr Bedienstete der Bezirke, sondern gehören dem Landesschulamt an. Personalräte für Lehrer an allgemeinbildenden Schulen bestehen in Regionen, die den Bezirken entsprechen; für Lehrer an berufsbildenden Schulen bestehen sie unmittelbar beim Landesschulamt. Das Landesschulamt ist außerdem für die äußeren Schulangelegenheiten der berufsbildenden Schulen verantwortlich; auch insoweit ist es an die Stelle der Bezirke getreten. Ein im Verfahren der Normenkontrolle von 18 Bezirken beim Verfassungsgerichtshof des Landes Berlin erhobener Antrag auf Feststellung der Nichtigkeit des Gesetzes wurde durch Urteil vom 10. Mai 1995 zurückgewiesen.

Vor diesem Hintergrund hatte das Abgeordnetenhaus von Berlin den Senat mit Beschluß vom 19. Januar 1995 aufgefordert, eine Konzeption zur Stärkung der Eigenständigkeit von Schulen zu entwickeln. Die Konzeption sah ein Modellprojekt „Schule in erweiterter Verantwortung“ vor, das offen für alle Berliner Schulen ausgeschrieben wurde und an dem sich mit Beginn des Schuljahres 1995/96 insgesamt 58 Schulen beteiligten, sowie einen gleichnamigen Modellversuch mit ausgewählten Schulen aller Schulformen.

Im Rahmen des *Modellprojekts* wurde der Einzelschule auf Antrag – bei Zwei-Drittel-Zustimmung der Gesamtkonferenz und Schulkonferenz – die Befugnis eingeräumt, sich in den folgenden Bereichen zu profilieren:

- Schwerpunktbildung/Epochenbildung des Unterrichts,
- Abweichung vom 45-Minuten-Takt der Unterrichtsstunde,

---

9 Gesetz vom 26.1.1995 (GVBl. S. 26), geändert durch Gesetz vom 12.10.1995 (GVBl. S. 664).

- Abweichungen von der Wochenstundentafel im Umfang von zwei Stunden im Rahmen der Vorgaben der KMK,
- Poolbildung der Lehrerstunden zur Erarbeitung des Schulprogramms,
- Unterricht nach der Jahresstundentafel im Rahmen der KMK-Vorgaben,
- Erprobung erweiterter Mitwirkungs- und Beteiligungsformen von Eltern und Schülern.

Der im folgenden näher zu beschreibende *Modellversuch* „Schule in erweiterter Verantwortung“ sollte den Schulen weit mehr Selbstgestaltungsmöglichkeiten einräumen als den am Modellprojekt beteiligten Schulen.

Auf Antrag des Landes Berlin wurde der Modellversuch durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) gefördert.

## 2. Rahmenkonzept des Modellversuchs

### 2.1. Ziele des Versuchs<sup>10</sup>

In der Konzeption für den Modellversuch heißt es: „...Schulen, so zeigen Untersuchungen, können dann wirkungsvoller arbeiten, wenn ein gefestigter pädagogischer Konsens unter allen Beteiligten besteht. Ein solcher Konsens wird am ehesten zu erreichen sein, wenn die Schule eigene Gestaltungsräume erhält und sich somit selbständig an der Findung von Zielen und ihrer Umsetzung beteiligen kann.

Mit dem Vorhaben, eine Reihe von Innovationen im Berliner Schulwesen einzuführen, ist daher untrennbar das Ziel einer Ausweitung der Entscheidungs- und Handlungskompetenz der Einzelschule verbunden. [...]

Insgesamt zielen diese Neuerungen auf:

- die Verstärkung der Eigenverantwortung der Einzelschule hinsichtlich der Entwicklung pädagogischer Profile, der Entscheidung über die Verwendung von Sach- und Personalmitteln,
- den effizienten Einsatz von Mitteln in den Schulen selbst durch Entscheidungen ‚vor Ort‘,
- die Umsetzung eines neuen Führungs- und Steuerungssystems auch im Schulbereich und somit die Unterstützung der Dezentralisierung der Ressourcenverantwortung. [...]

Darin eingebettet hat die Erweiterung der Verantwortung der Einzelschule folgende Ziele:

- die Verknüpfung von pädagogischen Entscheidungen und Verwaltungshandeln unmittelbar ‚vor Ort‘,
- die Verkürzung von Entscheidungswegen,
- den Abbau überflüssiger und kostensteigernder Verfahrensabläufe durch Verringerung der Regelungsdichte,

---

<sup>10</sup> Die folgenden Ausführungen geben im wesentlichen die Zielbeschreibung in der von der Berliner Schulsenatsverwaltung bei der BLK vorgelegten Konzeption für den Modellversuch wieder.

- die effiziente und ressourcensparende Übernahme von Entscheidungen durch die Einzelschule,
- die eindeutige Verantwortung der Schulleitung und die stärkere Mitwirkung von Lehrern, Eltern und Schülern. [...]

Der Modellversuch ist eingeordnet in diese generelle, wenngleich behutsam umzusetzende Erweiterung der Verantwortung der Berliner Schule. Ziel des Modellversuchs ist es, Möglichkeiten und Grenzen der Erweiterung der Verantwortung der Einzelschule, ihres konkreten Spielraumes zu erproben. Zwischen der beabsichtigten Weiterentwicklung des Berliner Schulwesens und dem Modellversuch besteht somit eine enge Vernetzung. [...]

In ausgewählten Schulen in Berlin sollen verschiedene Formen der Eigenverantwortung der Einzelschule in den Bereichen

- pädagogisches Profil der Schule,
- Mittelzuweisung an die Schule,
- Mitwirkung bei Personalentscheidungen

erprobt werden. Das gesamte Schulkollegium soll angesprochen werden, dennoch sollte der Schulleiter eine besondere Verantwortung in diesem Versuch tragen.

Es sollen Wege aufgezeigt werden, wie Schulleitern im Prozeß der Vergrößerung der Handlungsspielräume an ‚ihrer‘ Schule geholfen werden kann, die Arbeit in der Schule aufmerksam und systematisch zu reflektieren und zu analysieren, weitere Schulentwicklung anzuregen, zwischen den verschiedenen Ebenen in und um Schule zu moderieren und beratend tätig zu sein. Die dazu erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen durch prozeßbegleitende Fortbildung und über erfahrungsorientiertes Lernen von Schulleitern entwickelt werden. Besondere Bedeutung kommt dem Vorhaben auch insofern zu, als Schulleiter in den östlichen Bezirken Berlins (und in interessierten neuen Bundesländern) wirksam unterstützt werden könnten, um die neuen und komplizierten Herausforderungen der Umstrukturierung des Schulwesens zu meistern. [...]"

In den Modellversuch sollten auch Erfahrungen anderer Bundesländer sowie vergleichbare Entwicklungen in europäischen Staaten einbezogen

werden.<sup>11</sup> Insbesondere strebte die Senatsschulverwaltung eine Zusammenarbeit mit den Ländern Brandenburg und Niedersachsen an, die zeitgleich entsprechende Modellversuche durchführten. Auf Bitten der Senatsschulverwaltung erklärte sich das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Abt. Recht und Verwaltung) bereit, den Modellversuch wissenschaftlich zu begleiten und richtete zu diesem Zweck eine Projektgruppe ein.<sup>12</sup>

Bei der Erprobung von Möglichkeiten und Grenzen der Erweiterung der Verantwortung der Einzelschule in Berlin war zu beachten, daß die öffentliche Schule nicht aus den staatlichen Bindungen und Zielsetzungen entlassen werden kann. Das Grundgesetz und die Verfassung von Berlin und die sich daraus ergebenden rechtsstaatlichen Erfordernisse und Regelungen setzen – zum Schutze aller Beteiligten – der Selbstverwaltung öffentlicher Schulen Schranken. Die Öffentlichkeit erwartet, daß auch bei einer größeren Selbständigkeit der Schulen die Vergleichbarkeit der Formen und Ergebnisse schulischer Arbeit gewahrt bleiben.

Der Senat von Berlin hat für seine Bemühungen zur Stärkung der Einzelschule bewußt den Terminus „erweiterte Verantwortung“ gewählt und faßt mit dieser Bezeichnung verschiedene Möglichkeiten der Einzelschulen zusammen, *„neue pädagogische, finanzielle, personelle und organisatorische Entscheidungen selbst zu treffen, die Folgen hierfür zu tragen und hierüber Rechenschaft abzulegen.“*<sup>13</sup>

Dem Modellversuch lag die Annahme zugrunde, daß erweiterte Selbständigkeit von Schulen im Bereich Profilbildung, Budgetierung und

---

11 Inzwischen liegt als ein wichtiges Teilergebnis der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs eine publizierte Zusammenstellung aktueller Entwicklungen zur Erweiterung der Verantwortung der Einzelschule in europäischen Staaten vor: Döbert, H./Geißler, G. (Hrsg.): *Schulautonomie in Europa*. Baden-Baden 1997, 453. S.

12 Der vom DIPF gebildeten Projektgruppe für die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs gehörten neben Wissenschaftlern des Instituts erfahrene Schulverwaltungsmitarbeiter der Berliner Senatsschulverwaltung und ein Vertreter des Berliner Instituts für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung an. Ein internationaler Experte hat den Modellversuch und seine wissenschaftliche Begleitung unter der Sicht der Evaluierung prozeßbegleitend beobachtet.

13 Vgl. *Schule in erweiterter Verantwortung. Konzeption zur Stärkung der Entscheidungskompetenz der Einzelschule*. Abgeordnetenhaus von Berlin. 12. Wahlperiode. Drucksache 12/5538, S. 3-4.



Personalführung zu größerer Professionalität der Lehrer führt, die Problemlösungskompetenz der Schule verbessert und die Leistungsfähigkeit der Schule insgesamt erhöht.

## *2.2. Analoge Modellversuche in Brandenburg und Niedersachsen*

Der Modellversuch in Niedersachsen mit der Projektbezeichnung „Förderung schulischer Kooperation als Organisationsentwicklungsprozeß unter Erprobung der Beratungsmöglichkeiten der Schulbehörden am Beispiel lebensweltlicher Schlüsselprobleme“ war ein Vorhaben zur Schulentwicklung „von unten“, insbesondere auf der Ebene des Unterrichts. Schulleitung und Schulaufsicht sollten in beratender und unterstützender Funktion in die innerschulischen Organisationsentwicklung einbezogen werden. Es sollte untersucht werden, was bezüglich verstärkter Selbständigkeit von Schulen bereits bei gegebenem rechtlichem und institutionellem Rahmen machbar ist.

Der Brandenburger Modellversuch zur „Entwicklung und Erprobung der Qualitätssicherung kleiner Grundschulen in Brandenburg“ sollte das Problem der kleinen Grundschulen mit einem Organisationsmodell „realer Autonomie“ auf der Ebene der einzelnen Schule (Entwicklung eines Schulprogramms, Nutzung reformpädagogischer Ansätze) verbinden. Die kleine Grundschule sollte sich zu einer Schule neuen Profils entwickeln.<sup>14</sup>

Die Ergebnisse aller drei Modellversuche sollten zusammengeführt und auf einer 1997 vom Land Berlin und dem DIPF auszurichtenden überregionalen Fachtagung präsentiert werden.

## *2.3. Programm der wissenschaftlichen Begleitung*

Die wissenschaftliche Begleitung schulpraktischer Innovationen ist eine der kompliziertesten Formen von Feldforschung. Sie steht vor der Schwierigkeit, einen hochkomplexen sozialen Objektbereich und die un-

---

<sup>14</sup> Die Projektbezeichnungen sind den 1995 bei der BLK gestellten Anträgen Niedersachsens und Brandenburgs entnommen.

terschiedlichen Erwartungskontexte berücksichtigen zu müssen. Auch die wissenschaftliche Begleitung des Berliner Modellversuchs vollzog sich in Praxisfeldern, die einem vielfältigen und unabgeschlossenen Entwicklungs- und Veränderungsprozeß unterliegen und aufgrund zahlreicher moderierender Faktoren kaum als isolierte Ursache-Wirkungs-Relation zu fassen waren; zudem mußte sie verschiedene Sichtweisen (z.B. pädagogisch-professionelle und politisch-administrative) berücksichtigen und zwischen ihnen vermitteln. So ergaben sich vor allem folgende Problembereiche, von deren Lösungsperspektiven die Auswahl der wissenschaftlichen Instrumente maßgeblich mitbestimmt wurde:

- Definition und Analyse der Ausgangssituation im Modellversuch,
- Definition und Analyse zentraler Variablen im Modellversuch (Erweiterung der Eigenverantwortung bezüglich pädagogischen Profils, Mittelzuweisung, Mitwirkung bei Personalentscheidungen, Schulleiter als Mittler) und ihres Bedingungsgefüges sowie ihrer Wechselwirkungen im Versuchsablauf,
- Kontrolle von Effekten des Modellversuchs (Evaluation).

Für die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs wurde aus dem Spektrum verfügbarer Strategien angesichts der spezifischen Berliner Bedingungen besonderer Wert auf die Schaffung geeigneter Unterstützungssysteme für begonnene Schulentwicklung gelegt. Die wissenschaftliche Begleitung zielte insbesondere auf direkte und indirekte Praxisverbesserung, auf Dokumentation der Entwicklungsprozesse und erst nachrangig auf externe Beurteilung der Wirkungen des Modellversuchs. Somit standen entwicklungsorientierte und beschreibende Untersuchungsstrategien im Vordergrund.

Auf der Grundlage des Konzepts des Modellversuchs und der vorstehenden Überlegungen wurde folgendes Vorgehen zur Erarbeitung der Ausgangsanalyse als zweckmäßig angesehen:

#### 1. Phase: Analyse von Materialien zur Ausgangssituation

- im Berliner Schulwesen insgesamt unter besonderer Berücksichtigung der Konzeption „Schule in erweiterter Verantwortung“ des Senats von Berlin,
- anhand der von den am Projekt „Schule in erweiterter Verantwortung“ interessierten Schulen eingereichten Unterlagen,

- Auswertung gegenstandsbezogener Erfahrungen der Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport sowie des BIL.
- 2. Phase: Auswahl der Schulen für den Modellversuch.
- 3. Phase: Zusammenstellung schulstatistischer Angaben  
Gespräche in den für den Modellversuch ausgewählten Schulen (Interviews mit den Schulleitern nach Leitfaden; Gespräche mit Schulgremien sowie Gespräche mit den zuständigen Schulaufsichtsbeamten), Auswertung der Schulstatistiken.
- 4. Phase: Gruppendiskussion mit den Schulleitern der ausgewählten Schulen zu Problemen und Erfahrungen bei der Realisierung erweiterter Entscheidungskompetenzen.

Von den am Modellversuch teilnehmenden Schulen wurden folgende Daten und Angaben erhoben:

- Sozio-demographische Beschreibung der Schulsituation (Name der Schule, Schulart, Bezirk/Ortsteil, Beschreibung der „Kiezsituation“ der Schule, Beschreibung der Personalsituation, Beschreibung der Gebäudesituation, Anzahl der Klassen, der Schüler [mit Ausländeranteil], der Lehrer und des weiteren Personals),
- Beschreibung bisheriger Profilierungsbemühungen in der Schule,
- Beschreibung der an der Schule bestehenden Probleme hinsichtlich pädagogischen Profils, Mittelzuweisung und Personalangelegenheiten,
- Beschreibung der derzeitigen Praxis der Entscheidungsfindung an der Schule,
- Darlegen von Vorstellungen zur erweiterten Verantwortung, insbesondere in den genannten Bereichen,
- Begründung, warum die Teilnahme der Schule vorteilhaft für den Modellversuch wäre,
- Erwartungen an den Modellversuch.

Die über die Ausgangsanalyse gewonnenen Einsichten in die Situation, den Entwicklungsprozeß, die Perspektiven und Probleme jeder Modellversuchsschule wurden von der Projektgruppe in *Schulporträts* zusammengestellt. Damit sollte zugleich der Diskussionsprozeß in den Schulen über die eigenen Entwicklungsvorhaben und die jeweiligen Rahmenbedingungen befördert werden.

Schulleiterinnen und Schulleiter bzw. andere Vertreter der Schulen wurden im Rahmen monatlicher Veranstaltungen über nationale und internationale Erfahrungen zu inhaltlich-pädagogischen, organisatorischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Fragen erweiterter Verantwortung der Einzelschule informiert. Die von der Projektgruppe initiierten und getragenen Veranstaltungen hatten u.a. die Themen:

- Freiheit und Verantwortung der Einzelschule – nationale und internationale Trends,
- Schule und Haushalt,
- rechtliche Rahmenbedingungen für die Modellversuchsvorhaben,
- Organisationsentwicklung und Profilierung an der Schule,
- Budgetierung im Schulbereich – Erfahrungen aus anderen Bundesländern,
- Selbstevaluation von Schulen.

In diese Veranstaltungen wurden auch externe Experten als Diskussionspartner eingebunden.

Parallel dazu unterstützten Mitglieder der Projektgruppe bei Bedarf den jeweiligen Schulentwicklungsprozeß beratend. So wurde u.a. empfohlen, an der jeweiligen Schule eine Steuerungsgruppe zu installieren, die den Modellversuch mit trägt. Diese Steuerungsgruppen haben sich in der Mehrzahl der Schulen bewährt, besonders dort, wo sie bereits im Anfangsstadium des Modellversuchs fest etabliert werden konnten und die Möglichkeit einer kontinuierlichen Arbeit bestand.

Die Projektgruppe hielt ständigen Kontakt zu den Schulleitern/-leiterinnen der Schulen. Ihre Mitglieder besuchten die Schulen, nahmen an Schulkonferenzen und anderen schulischen Veranstaltungen teil und standen für Konsultationen zu speziellen Fragen zur Verfügung.

Besonders eine gemeinsame Studienreise nach Haarlem (Niederlande), an der Schulleiterinnen und Schulleiter, Mitarbeiter der Senatsverwaltung, Mitglieder der Projektgruppe teilnahmen und in deren Verlauf man sich über Schulautonomie und ihre Probleme in den Niederlande informierte, beförderte die Kommunikation.

Über die Kommunikation Projektgruppe – Schulen hinaus ist durch die Begegnung der Leiterinnen und Leiter der am Modellversuch beteiligten Schulen ein Netzwerk entstanden, das von den Beteiligten sehr ge-

schätzt wurde.<sup>15</sup> „Das wichtigste Ergebnis aus der Teilnahme am Modellversuch für unsere Schule ist der berlinweite Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen, die ähnliche Vorhaben tätigen“, so die typische Aussage eines Schulleiters.

---

15 Eine ausführliche Beschreibung der erreichten Ergebnisse und Effekte des Modellversuchs findet sich unter Punkt 5.

### 3. Rahmenbedingungen des Modellversuchs

#### 3.1. Rechtlicher Rahmen

Nach § 3 Abs. 1 SchulG hat die Senatsschulverwaltung Vorsorge zu treffen, daß wertvolle fortschrittliche pädagogische Ideen Gelegenheit finden, in öffentlichen Schulen ihre Bedeutung zu erweisen. Der Modellversuch „Schule in erweiterter Verantwortung“ verfolgt eine solche Idee: Er dient dem Ziel, die pädagogische Arbeit der Schulen zu verbessern, und er soll den neuen Ansatz auf seine Verallgemeinerungsfähigkeit hin erproben. Die nach § 3 Abs. 2 SchulG erforderliche Anhörung des Landesschulbeirats hat stattgefunden.

Demgemäß sind die im Rahmen des Modellversuchs vorgesehenen Innovationen, mit denen sich die Schulen ein besonderes pädagogisches Profil geben wollen, insgesamt zulässig, ohne daß sie der Genehmigung durch die Schulaufsicht im Einzelfall bedürfen; insoweit dürfen die im Modellversuch mitwirkenden Schulen auch von den allgemein geltenden Verwaltungsvorschriften abweichen. Sie können sich beispielsweise von der Stundentafel lösen, bei der Periodisierung der Unterrichtszeit einen anderen Rhythmus als den 45-Minuten-Takt wählen oder Fächer zu Lernbereichen zusammenfassen. Einschränkungen ergeben sich nur insoweit, als auch diese Schulen die Standards einhalten müssen, die aus den für das Land Berlin verbindlichen Vorgaben der KMK resultieren.

Obwohl die Schulen als nichtrechtsfähige Anstalten nicht über Finanzhoheit verfügen, bestand schon zu Beginn des Modellversuchs gemäß § 15 Abs. 2 der Landeshaushaltsordnung die Möglichkeit, ihnen Selbstbewirtschaftungsmittel zur eigenen Verwendung zu überlassen (s. auch § 14 Abs. 1 Satz 3 Nr. 7 SchulVerfG). Aufgrund des durch das Haushaltsstrukturgesetz vom 12. März 1997 in § 18a SchulG eingefügten neuen Absatzes 3 *sollen* die Bezirke nunmehr den Schulen zur Förderung ihrer Eigenverantwortung auf Antrag die veranschlagten Gelder für Lernmittel und Unterrichtsmaterial, zur Durchführung schulischer Veranstaltungen u.ä., für kleine bauliche Unterhaltungsmaßnahmen sowie für Geschäftsbedarf zur Selbstbewirtschaftung überlassen. Diese

Regelung gilt für die vom Landesschulamt unterhaltenen Schulen entsprechend (§ 18a Abs. 4 SchulG).

Sponsoring mit dem Ziel, den Schulen zusätzliche Einnahmen von werbenden Unternehmen zu verschaffen, war nach früher herrschender Rechtsauffassung unzulässig. Es ist nunmehr nach der Allgemeinen Anweisung der Senatsverwaltung für Inneres über Werbung, Handel, Sammlungen und politische Betätigung in und mit Einrichtungen des Landes Berlin vom 10. Juni 1997 (ABl. S. 3074) unter bestimmten Voraussetzungen gestattet. Die Anweisung geht von der grundsätzlich wünschenswerten wirtschaftlichen Nutzung öffentlicher Einrichtungen mit dem Ziel der Ausschöpfung aller vertretbaren Einnahmequellen aus. Allerdings ist dieser Grundsatz in mehrfacher Hinsicht, u.a. durch das Gebot der Unparteilichkeit und Uneigennützigkeit der öffentlichen Verwaltung, eingeschränkt. Im übrigen darf prinzipiell auch für kommerzielle Zwecke geworben werden, solange dies nicht der Würde und Widmung der öffentlichen Einrichtungen zuwiderläuft und die Werbung als solche deutlich gekennzeichnet ist. Schließlich heißt es, daß für kommerzielle Werbung in und mit Einrichtungen des Landes eine angemessene marktgerechte Vergütung erhoben werden *muß*, für sonstige Werbung erhoben werden *kann*. Für Schulen gelten bislang keine besonderen Regelungen. Sie sind daher im Rahmen der Allgemeinen Anweisung grundsätzlich frei, sich zusätzliche Einnahmen dadurch zu verschaffen, daß sie ihre Einrichtungen für Werbezwecke zur Verfügung stellen, sich insbesondere das Sponsoring zunutze machen.

Die Vorschriften des Gesetzes über die Schulverfassung für die Schulen des Landes Berlin (SchulVerfG) über die Mitwirkung der schulischen Gremien sind auch für die am Modellversuch beteiligten Schulen verbindlich. Zwar enthält § 70 SchulVerfG eine Experimentierklausel. Danach kann die Senatsschulverwaltung für einzelne Schulen auf Antrag der Schulkonferenz für begrenzte Zeit von den Bestimmungen des Gesetzes abweichende Formen der Mitwirkung und Mitbestimmung versuchsweise zulassen. Es hätte nahegelegen, neue Ansätze vor allem im Blick auf die Rolle des Schulleiters zu erproben, ihm z.B. Aufgaben des Dienstvorgesetzten des an der Schule beschäftigten Personals zuzuweisen. Für solche Sonderregelungen ist indes ein aufwendiges und zeitraubendes Verfahren (Anhörung des Bezirksschulbeirats, Zustimmung des Landesschulbeirats) erforderlich. Mit Rücksicht darauf

wurde davon Abstand genommen, für die Modellversuchsschulen Ausnahmen von den Bestimmungen über die Zuständigkeiten der schulischen Organe anzustreben.

### *3.2. Pädagogische Ausgangssituation*

Bei der Ausweitung der im Modellversuch angestrebten größeren pädagogischen Eigenverantwortung der Einzelschule konnte auf die bereits durch das Schulverfassungsgesetz ermöglichten Gestaltungsspielräume zurückgegriffen werden.

Als eines der ersten Länder der Bundesrepublik Deutschland hat Berlin im Jahre 1974 ein Schulverfassungsgesetz erlassen. Es ermöglicht „den am Schulleben Beteiligten in vertrauensvoller Zusammenarbeit und unter Berücksichtigung der Rechtsstellung des Einzelnen in der Schule die unmittelbare oder durch gewählte Vertreter gegebene mittelbare Teilhabe an Entscheidungen sowie sonstige Formen der Beteiligung, insbesondere Information, Anhörung und beratende Mitarbeit in Gremien“ (§ 1). Durch mehrere Novellierungen dieses Gesetzes wurden die Partizipationsbefugnisse von Lehrern, Schülern und Eltern noch erweitert und die Eigenverantwortung der Schulen zusätzlich gestärkt. In diesem Zusammenhang ist vor allem auf § 9 Abs. 2 des Gesetzes hinzuweisen. Nach dieser Vorschrift soll die Schulaufsicht in die Gestaltung des Unterrichts und der Erziehung in den einzelnen Schulen nur dann eingreifen, wenn das zur Wahrung des Gleichheitsgrundsatzes und der geordneten Durchführung von Unterricht und Erziehung geboten ist. Ansonsten ist die Schulaufsicht gehalten, die Arbeit an den einzelnen Schulen beratend zu unterstützen.

Von Rechts wegen hat die Schule somit längst weitreichende Gestaltungsbefugnisse in pädagogischen Fragen. Auch die für die Berliner Schule maßgeblichen Stundentafeln und die Rahmenpläne für die verschiedenen Schularten eröffnen einen gewissen Spielraum zur Profilierung einzelner Schulen und zur Nutzung unterschiedlicher unterrichtsorganisatorischer Ansätze (epochal, halbjährlich, zusammengefaßt); hier ist besonders der Wahlpflichtbereich zu erwähnen. Grundsätzlich legen die Rahmenpläne in den meisten Fächern für alle Schulstufen und -zweige den Stoff für ca. 75% der Unterrichtszeit fest; außerdem kön-



nen die Schulen Projektstage, insbesondere für fächerübergreifende Zusammenhänge, organisieren. Insofern bestehen für spezifische pädagogische Profile Entfaltungsmöglichkeiten an den einzelnen Schulen im Umfang von ca. 25% der Unterrichtszeit.

Nach internen Feststellungen der Senatsschulverwaltung werden diese durch das Schulverfassungsgesetz eingeräumten Befugnisse von der Einzelschule, von Lehrerinnen und Lehrern, von Schülerinnen und Schülern sowie von Eltern nicht voll wahrgenommen. Nicht zuletzt deshalb sollten das Modellprojekt und der Modellversuch dazu beitragen, das Gestaltungsbewußtsein zu stärken und die bestehenden Möglichkeiten auszuschöpfen.

### 3.3. *Schulfinanzierung*<sup>16</sup>

#### *Zuweisung und Verteilung der Finanzmittel*

Nach Art. 85 Abs. 2 der Verfassung von Berlin wird dem Bezirk eine Globalsumme zur Erfüllung seiner Aufgaben im Rahmen des Haushaltsgesetzes zugewiesen; bei der Bemessung der Globalsumme ist ein gerechter Ausgleich unter den Bezirken vorzunehmen.

Seit 1995 erfolgt die Finanzausstattung der Bezirke durch eine Globalsummenzuweisung mit Teilsummen für Investitionen, Personalmittel und Sachmittel für alle Aufgaben im Bezirk, einschließlich der Kosten für die allgemeinbildenden Schulen.

Über die Aufteilung der Globalsumme entscheiden die bezirklichen Organe (Bezirksverordnetenversammlung und Bezirksamt) eigenverantwortlich. Dabei gilt die Teilsumme Investitionen als Mindestbetrag, die Teilsumme Personalmittel als Höchstbetrag. Der Bezirk setzt seine Schwerpunkte bei der Verwendung der Mittel und trifft dabei Entscheidungen zu Lasten oder zugunsten des Teilbereichs Schulen. Auffällig dabei sind die zum Teil sehr unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen bei den einzelnen bezirklichen Aufgabenbereichen, z.B. bei Jugend, Schulen, Senioren, Gesundheit, Soziales und anderen Aufgaben. So sind z.B. in einem Bezirk für den fünfjährigen Zeitraum der Investi-

---

<sup>16</sup> Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Finanzierung der allgemeinbildenden Schulen.

onsplanung 1994 bis 1998 weniger als 10% der Investitionsmittel, in einem anderen für den gleichen Zeitraum mehr als 60% der Investitionsmittel für Schulbaumaßnahmen vorgesehen. Für die Beschaffung und Unterhaltung des beweglichen Vermögens in Schulen (Ausstattungen) wenden die Bezirke ebenfalls zum Teil sehr unterschiedlich hohe Beträge auf.

Die Schulen brauchen, um ihren gesetzlichen Auftrag für Unterricht und Erziehung erfüllen zu können, Mindestausstattungen mit Lehr- und Lernmitteln. Für die Ausstattung der allgemeinbildenden Schulen mit Lehr- und Lernmitteln ist das jeweilige Bezirksamt zuständig und verantwortlich. Das Schulamt des Bezirkes verteilt die ihm zugemessenen Mittel auf die einzelnen Schulen.

### *Globaltitel Unterrichtsmittel in Schulen*

Bis 1994 wurden die Beträge für Lernmittel sowie Lehrmittel und Unterrichtsmaterial in einigen Bezirken am Jahresbeginn im Umfang der insgesamt beim Ansatz verfügbaren Mittel auf die einzelnen Schulen entsprechend den Schülerzahlen verteilt. In manchen Bezirken galt dies auch für die Bereiche Geschäftsbedarf, für kleine bauliche Unterhaltung sowie für übrige und andere Beschaffungen. In anderen Bezirken mußte die Einzelschule der Verwaltung für jede einzelne Beschaffung eine umfangreiche Begründung vorlegen.

Seit dem Haushaltsjahr 1995 gibt es einen Globaltitel „Unterrichtsmittel in Schulen“ (Titel 52404), der die für das pädagogische Profil der Schule wesentlichen Titel Lernmittel (52402), Lehrmittel und Unterrichtsmaterial (52401), Papier für Vervielfältigungen in der Schule (51103), Kopiergeräte in Schulen (51810) und Geräte, Ausstattungs- und Ausrüstungsgegenstände (soweit in Schulen: Titel 51501) zusammenfaßt. Damit soll vor allem den Schulen die Möglichkeit der Schwerpunktsetzung erleichtert werden, da sie bislang im Rahmen der Vorgaben nur für jeden einzelnen Titel isoliert planen und abrechnen konnten.

### *Selbstbewirtschaftung durch die Schulen*

Seit dem Schuljahr 1997/98 – Haushaltsjahr 1997 – sollen die Bezirke gemäß § 18a SchulG den Schulen im begrenzten Umfang die Möglichkeit der Selbstbewirtschaftung einräumen. Das gilt für Lehr- und Un-

terrichtsmaterial, schulische Veranstaltungen, Schul- und Hausgerät, Informations- und Kommunikationstechnik, kleine bauliche Unterhaltungsmaßnahmen sowie die für Geschäftsbedarf veranschlagten Mittel. Die Schulen machten 1997/98 von der Möglichkeit der Selbstbewirtschaftung zögerlich Gebrauch. Zu Beginn des Schuljahres hatten in zehn Bezirken insgesamt 64 Schulen einen Antrag auf Selbstbewirtschaftung gestellt. Andererseits ist eine unterschiedliche Bereitschaft der Bezirke festzustellen, ihre durch die Verfassung gestärkte Eigenverantwortung gemäß der Sollvorschrift des § 18a SchulG an die einzelnen Schulen weiterzugeben.

Die Übertragbarkeit der Haushaltsmittel über das Haushaltsjahr hinaus und die Verwendung eigener Einnahmen durch die Schulen ist im Rahmen § 15 Abs. 2 LHO zulässig: „Ausgaben können zur Selbstbewirtschaftung veranschlagt werden, wenn hierdurch eine sparsame Bewirtschaftung gefördert wird. Selbstbewirtschaftungsmittel stehen über das laufende Haushaltsjahr hinaus zur Verfügung. Bei der Bewirtschaftung aufkommende Einnahmen fließen den Selbstbewirtschaftungsmitteln zu. Bei der Rechnungslegung ist nur die Zuweisung der Mittel an die beteiligten Stellen als Ausgabe nachzuweisen.“

Über die Veranschlagung und Verteilung der Selbstbewirtschaftungsmittel entscheidet der Bezirk eigenverantwortlich. Eine Ausweitung des Volumens der veranschlagten Selbstbewirtschaftungsmittel – bislang nur bei den Mitteln für Schülerfahrten allgemein üblich – wäre demnach schon jetzt möglich und dort, wo alle Beteiligten es wollen, auch wünschenswert. Damit könnten Mittel auch auf das nächste Haushaltsjahr übertragen werden. Das für den Steuerzahler mitunter teure „Dezemberfieber“ ließe sich vermeiden. Demgemäß haben einige Bezirke Schulen gestattet, die ihnen zugewiesenen und nicht verausgabten Selbstbewirtschaftungsmittel auf das nächste Haushaltsjahr zu übertragen; dies ist auch deshalb eine für Schulen sinnvolle Maßnahme, da sie nicht nach dem mit einem Kalenderjahr identischen Haushaltsjahr, sondern nach Schuljahren über Jahresgrenzen hinweg planen müssen.

Mehrere Bezirke haben einzelnen Schulen aber auch Schwerpunktsetzungen und Eigenbewirtschaftung über bis zu 16 Haushaltstitel dadurch ermöglicht, daß sie den Schulleitern gemäß § 9 LHO die Wirtschaftsbefugnis und rechtsgeschäftliche Vertretungsmacht übertragen haben.

Soweit die Schulen Selbstbewirtschaftungsmittel erhalten, wird ein geringer Teil auf einem Schulkonto (Girokonto: ca. 2.000 bis 5.000 DM); der Hauptanteil auf einem Unterkonto der Bezirkskasse geführt. Die Bezirke berufen sich darauf, daß die Schulen in der Regel nur über kleine Barbeträge verfügen wollten. Die Zuweisung von Selbstbewirtschaftungsmitteln größeren Umfangs wird nur an einigen Schulen, z.B. in Neukölln oder Schöneberg, praktiziert.

### 3.4. *Mitbestimmung bei Personalfragen*

Mit dem Inkrafttreten des Gesetzes über die Neuorganisation der Schulaufsicht und die Einrichtung eines Landesschulamtes in Berlin vom 26. Januar 1995 wurde das Landesschulamt als untere Schulaufsichtsbehörde eingerichtet. Damit wurde das Landesschulamt auch Dienstbehörde und Personalstelle für die Lehrkräfte. Die bis dahin den Bezirksämtern übertragenen Aufgaben für Personalauswahl und -einstellung sind seitdem Aufgaben des Landesschulamtes. Die geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften sehen hierbei – sofern überhaupt Einstellungen in Frage kommen – folgendes Verfahren vor:<sup>17</sup>

Die Schulen melden ihren Bedarf beim Landesschulamt über dessen Außenstelle an. Der Leiter der Außenstelle prüft, ob ein Ausgleich durch Umsetzung möglich ist. Ist dies nicht der Fall, klärt das Landesschulamt, ob ein überregionaler Ausgleich in Betracht kommt. Bleibt auch danach ein Einstellungsbedarf bestehen, ist es Aufgabe der Zentralen Bewerberstelle im Landesschulamt, die Auswahl der Bewerber vorzunehmen.

Die abschließende Einstellungsentscheidung trifft der Leiter des Landesschulamtes. Der Dienststellenleiter in der Region vertritt die Entscheidung gegenüber dem zuständigen örtlichen Personalrat.

Umsetzungen von Lehrkräften sind durch den Leiter des betreffenden Schulaufsichtsbereichs vorzubereiten und zu entscheiden. Umsetzungen erfolgen regional- und schulartbezogen. Sofern sich eine solche Möglichkeit nicht ergibt, kann auch eine Umsetzung über die Region hinaus

---

17 Für die Besetzung von Schulleiterstellen gilt ein besonderes Bennenungsverfahren nach § 23 SchulVerfG.

bzw. an eine andere Schulart im Einvernehmen zwischen den betroffenen Lehrkräften und der Schulaufsicht durchgeführt werden.

Dem Verfahren zur Besetzung von Beförderungsstellen im Schuldienst geht eine Ausschreibung voraus. Dabei wird auf die mit den zuständigen Personalräten und Frauenvertreterinnen abgestimmten Standardausschreibungstexte zurückgegriffen. Sämtliche Bewerbungen gehen an die zuständigen Abteilungsleiter des Landesschulamtes. Auch hier trifft der Leiter des Landesschulamtes die endgültigen Stellenbesetzungsentcheidung.

Das hier beschriebene formale Verfahren sagt wenig über die bei Personalentscheidungen geübte Praxis aus. Nach Auffassung der Schulen treten hierbei erhebliche Probleme auf. Sie werden in späteren Abschnitten (4.3. und 4.4.) näher beschrieben.

### 3.5. *Schulleiterfortbildung*

Seit mehr als 20 Jahren werden in Berlin spezielle Fortbildungsmaßnahmen für Schulleiterinnen und Schulleiter angeboten, für die seit 1994 das Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung (BIL) zuständig ist.

Die vom BIL entwickelten Fortbildungskonzeptionen enthalten ein praxisorientiertes Angebot von unterschiedlichen Veranstaltungsformen, zum Teil als Einzelveranstaltungen, zum Teil als aufeinander aufbauende Veranstaltungsreihe/Seminarreihe.

Das Angebot umfaßt beispielsweise:

#### 1. *Grundlagenveranstaltungen*

In ihnen soll ein Überblick über die Aufgaben von Schulleitung und ihre unterschiedlichen Arbeitsfelder geboten werden.

- *Baustein-Grundkurs*

<i>Baustein I</i>	<i>Baustein II</i>	<i>Baustein III</i>	<i>Baustein IV</i>
Organisations- entwicklung	Kommunikation	Schulrecht	Personalmana- gement

- *Theorie und Praxis der Leitung einer Grundschule*

Das Seminar dient der Vermittlung von Grundkenntnissen über Schulleitung, Schulverwaltung und spezifische Rechts- und Führungsfragen in Grundschulen.

## 2. *Spezielle Veranstaltungen*

Hierbei handelt es sich um Bausteine, die aus Einzelkursen bestehen, wie z.B.:

- Kurse zu organisatorischen und juristischen Fragestellungen,
- Kurse, in denen ein Überblick über die bestehenden (und die künftigen) Ansprüche der Gesellschaft an Schule gegeben werden,
- Kurse zu den vielfältigen Beobachtungs- und Beratungsaufgaben von Schulleitern,
- Kurse zur Vorbereitung für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter,
- Kurse für Frauen mit Leitungsaufgaben in der Schule,
- Kurse zur Gesprächsführung in schwierigen Situationen des Schulalltags,
- Informationsworkshops zur Schulentwicklung, zum Schulprogramm und Schulprofil,
- Kolloquien zur Begleitung und Beratung von Schulentwicklungsprozessen.

## 3. *Aufeinander aufbauende Veranstaltungsreihen/Seminarreihen*

Angeboten werden Einzelkurse, die in der Regel einen Zeitraum von mindestens drei Tagen umfassen.

- *Schulleitung als kommunikative Aufgabe*

Kurs 1	Kommunikation und Gesprächsführung
Kurs 2	Moderation und Körpersprache
Kurs 3	Rhetorik und Debatte
Kurs 4	Menschenbild und Organisation

- *Corporate Identity – Bestandteil einer konzeptionellen Schulgestaltung*
  - CI 1        Vom Impuls zur Idee
  - CI 2        Von der Idee zum Leitbild
  - CI 3        Vom Leitbild zum Logo
- *Die Leitung von Schulen als konzeptionelle Gestaltungsaufgabe*
  - Kurs 1      Leiten – Delegieren – Verantworten
  - Kurs 2      Innovationsprozesse/Organisationsentwicklung
  - Kurs 3      Steuerung, Durchführung und Evaluation
  - Kurs 4      Personalentwicklung – Beratung und Förderung

## 4. Schulen im Modellversuch

### 4.1. Auswahl der Schulen

In den Modellversuch waren 14 Schulen des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens aller in Berlin vorhandenen Schularten, davon acht aus den östlichen und sechs aus den westlichen Bezirken einbezogen. Im einzelnen handelt es sich um: vier Grundschulen, eine Hauptschule<sup>18</sup>, zwei Realschulen, drei Gymnasien, drei Gesamtschulen und ein Sonderpädagogisches Zentrum.

Die allgemeinbildenden Schulen wurden aus den 58 Schulen ausgewählt, die sich am Ende des Schuljahres 1994/95 zur Teilnahme am Modellprojekt beworben hatten. Die Entscheidung traf die Senatsschulverwaltung nach schulaufsichtlicher Prüfung der Modellprojekt-Anträge und nach Abstimmung mit der Projektgruppe.<sup>19</sup> Seitens der wissenschaftlichen Begleitung wurde mit den ausgewählten Schulen Kontakt aufgenommen, um zu klären, ob die Schulen bereit und in der Lage waren, über den Rahmen des Modellprojekts, für das sie sich beworben hatten, hinauszugehen.

Die Tatsache, daß für den Modellversuch nur solche Schulen in Betracht kamen, die sich für das Modellprojekt beworben hatten, erwies sich in verschiedener Hinsicht als nachteilig. Mit den Ausschreibungsbedingungen des Modellprojekts waren gleichzeitig Grenzen gesetzt, die viele Schulen zögern ließen, sich überhaupt daran zu beteiligen. Ein Problem besteht offenbar darin, daß innovative Schulen vielfach nicht daran interessiert sind, daß schulinterne Entwicklungen in der Administration bekannt werden. So erfuhr die Projektgruppe von einigen inno-

---

18 Die am Modellversuch zunächst teilnehmende Hauptschule beendete mit Beginn des zweiten Modellversuchsjahres ihre Mitwirkung.

19 Die Projektgruppe hatte empfohlen, die Schulen nicht nur aus dem Pool der am Modellprojekt interessierten Schulen auszuwählen. Zudem sollte die Auswahl nach Maßgabe folgender Kriterien vorgenommen werden: Regionale Repräsentanz (z.B. Ost-Teil – West-Teil der Stadt, Außenbezirke – innerstädtische Bezirke); Zusammensetzung der Schülerschaft („Kiezsituation“, Ausländeranteil); Schulform (Schulen aller im Berliner Schulwesen vorhandenen öffentlichen allgemeinbildenden Schularten); Innovationspotential (Vorstellungen bzw. vorhandene Ansätze zur Profilbildung).



vativen Schulen in Berlin erst durch die Publikation der Dokumentation zum Sonderpreis „Innovative Schulen“ der Bertelsmann-Stiftung 1996. Die erst später in den Modellversuch einbezogenen vier OSZ (OSZ Industrie und Datenverarbeitung, OSZ Konstruktionsbautechnik, OSZ Bautechnik I, OSZ Ernährung und Hauswirtschaft) wurden auf Vorschlag des Landesschulamtes ebenfalls durch die Senatsschulverwaltung ausgewählt.

#### 4.2. *Erarbeitung der Schulporträts*

Um sich über die Situation an den für den Modellversuch ausgewählten Schulen zu informieren und diese zu dokumentieren, einigte sich die Projektgruppe auf die Erstellung von Schulporträts. Unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen im Berliner Schulwesen, der Erwartungen der Senatsschulverwaltung und der Anzahl der zu beschreibenden Schulen erschien dies als ein Weg, um einerseits die reale Situations- und Problemlage der Einzelschule zu erfassen und andererseits jeder Schule eine Außensicht auf ihre Situation anzubieten, die – reflektiert in den schulischen Gremien – einen weiteren Entwicklungsprozeß anregen sollte.

Ausgangspunkt für das Porträt der Einzelschule waren die von den Schulen bei der Bewerbung für das Modellprojekt ausgefüllten Fragebögen. Sie erwiesen sich allerdings für diesen Zweck als nur bedingt aussagekräftig. Daher wurde ein zusätzlicher *Fragebogen* und ein *Interviewleitfaden* erarbeitet. Beide Instrumente wurden innerhalb der Projektgruppe diskutiert, von verschiedenen Experten begutachtet und anschließend in Schulen praktisch erprobt. Dabei erwies es sich für die später in den Modellversuch einbezogenen OSZ als notwendig, die Instrumente zu modifizieren, da sich deren Bedingungen sehr stark von denen an den allgemeinbildenden Schulen unterscheiden.

Der Fragebogen, der der Schulleiterin/dem Schulleiter bei einem Besuch an der Schule ausgehändigt und erläutert wurde, beinhaltete neben statistischen Angaben zur Schule Fragen zur Geschichte und zur aktuellen Situation. Der statistische Teil bezog sich auf: allgemeine Angaben zur Schule, Anzahl der Klassen, Zusammensetzung der Schülerschaft, Zusammensetzung der Lehrerschaft/andere pädagogische und

nichtpädagogische Mitarbeiter, Schulgebäude und Raumsituation an der Schule.

Ein weiterer Schulbesuch diente dazu, ein Interview nach Leitfaden mit der Schulleiterin/dem Schulleiter zu folgenden Schwerpunkten zu führen: Person der Schulleiterin/des Schulleiters, ihre/seine Berufskarriere, die aktuelle Schulsituation, Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Schule, Schulumfeld, Schulklima, pädagogische Profilbildung, Verfahren zur Stellenbesetzung, Stundenpoolbildung, Umgang mit Finanzmitteln, Zusammenarbeit Schule – Schulaufsicht, andere Probleme der Schule, Erwartungen von Schulleiterin/Schulleiter und Kollegium an den Modellversuch.

Bei einigen Interviews entstand der Eindruck, daß die Interviewten froh waren, „ihre“ Probleme so konkret erörtern zu können. Wiederholt wurde die starke Verrechtlichung der Schule beklagt und die davon ausgehende Behinderung ihrer Arbeit.

Die Leitfadeninterviews wurden ausschließlich mit dem Schulleiter bzw. mit seinem Stellvertreter geführt. Dies hatte den Nachteil, daß sie nur eine Perspektive erfaßten. Die Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend abgeschrieben. Die Verschriftlichung wurde den Interviewpartnern vorgelegt und erst mit entsprechenden Autorisierungen für die Erstellung des Schulporträts genutzt.

Die im Entwurf erarbeiteten Porträts gingen mit der Bitte an die Schule, in den Gremien darüber zu diskutieren und die Aussagen zu prüfen. Nach entsprechenden Hinweisen wurden sie überarbeitet.

Die Porträts umfassen folgende Schwerpunkte:

- allgemeine Charakteristik der Schule,
- Vorhaben im Rahmen des Modellversuchs,
- Voraussetzungen und Probleme bei der Realisierung des Vorhabens.

Das Schulporträt wurde der Schule als Anregung für den weiteren Schulentwicklungsprozeß und für die Selbstevaluation übergeben.<sup>20</sup>

---

20 Die Schulporträts sind als Bestandteil der ausführlichen Dokumentation des Modellversuchs einsehbar.

#### 4.3. *Ausgangssituation an den allgemeinbildenden Modellversuchsschulen*

Die folgende Darstellung beschreibt die Ausgangssituation Ende 1995/Anfang 1996 an den allgemeinbildenden Modellversuchsschulen jeweils schulartenspezifisch:

##### *Grundschulen*

Die am Modellversuch beteiligten Grundschulen befinden sich ausschließlich in den östlichen Bezirken Berlins (Prenzlauer Berg, Pankow, Hohenschönhausen), drei in einer typischen städtischen Lage, eine der beiden Schulen in Hohenschönhausen eher in ländlicher Umgebung. Alle diese Schulen waren in der Vergangenheit Polytechnische Oberschulen (POS) und sind mit der Neugestaltung des Ostberliner Schulwesens zu Grundschulen geworden. Das hatte häufig eine neue Zusammensetzung des Kollegiums zur Folge.

Mit Ausnahme der in ländlicher Umgebung gelegenen Schule (222 Schüler) hatten die Schulen zwischen vier- und fünfhundert Schüler, wovon sehr wenige ausländischer Herkunft (maximal 5%) waren. Durchschnittlich waren die Schulen dreizügig (ein- bis vierzügig). Die Klassengröße lag zwischen 20 Schülern (minimal) und 30 Schülern (maximal). An einer Schule war eine Vorbereitungsklasse für ausländische Schüler mit 15 Schülern eingerichtet.

Die Lehrerkollegien an den Grundschulen waren mit minimal 12 bis maximal 26 Kolleginnen und Kollegen entsprechend ihrer Größe relativ überschaubar. Auffallend hoch war der Frauenanteil, an einer Schule arbeiteten sogar nur Frauen, an den anderen höchstens drei männliche Lehrer. Ausländische Lehrerinnen und Lehrer gab es nicht. Bis auf eine Ausnahme waren alle Lehrerinnen und Lehrer vollzeitbeschäftigt. Die Altersstruktur der Kollegien war sehr ausgeglichen, überwiegend zwischen dem 30. und 40. Lebensjahr und nur wenige waren älter als 60 Jahre. An drei Schulen waren Erzieherinnen tätig.

Drei der vier Grundschulen wurden von Frauen geleitet. Sämtliche Schulleiterinnen und -leiter hatten eine Diplomlehrausbildung in zwei Fächern in der DDR absolviert.

Alle vier Schulen arbeiteten im offenen Ganztagsbetrieb. Aus den Bewerbungen für das Modellprojekt und den Vorhaben im Modellversuch

ging hervor, daß die Schulen bemüht waren, ihren Schülern auch außerhalb des Unterrichts ein qualifiziertes pädagogisches Angebot zu machen.

Das Verhältnis zur Schulaufsicht wurde in drei Fällen als sachlich und eher konstruktiv beschrieben. Eine Schule fühlte sich vom zuständigen Schulaufsichtsbeamten manchmal allein gelassen.

Die Schulen bzw. die Schulleiterinnen und Schulleiter hatten sich schon im Vorfeld des Modellversuchs um Innovationen bemüht. So waren umweltorientierte Projekte und Programme zur Gesundheitserziehung in Angriff genommen worden, die nun mit dem Modellversuch weiterverfolgt werden sollten. Die Schulleiterinnen und der Schulleiter sahen darin auch eine Möglichkeit, ihr Kollegium für neue pädagogische Ansätze zu motivieren.

Ein anderer wichtiger Grund für die Teilnahme am Modellversuch waren die für die meisten Schulen rückläufigen Schülerzahlen. Durch die Attraktivität eines pädagogischen Profils hofften sie, dem entgegenwirken zu können.

Die beteiligten Grundschulen waren im besonderen Maße von Personalumsetzungen betroffen, d.h. sie mußten Lehrer und Erzieher abgeben, wenn diese an anderen Schulen benötigt wurden. In einigen Fällen hatten die Schulen sogar Personal abgeben müssen, das für das angestrebte Profil selbst dringend benötigt wurde. Durch die Umsetzung von Lehrern gingen den Grundschulen qualifizierte Lehrkräfte z.B. für Musik und Kunst verloren. Im Freizeitbereich wurden die Schulprofile wesentlich von ABM-Kräften mitgetragen, womit letztlich keine kontinuierliche pädagogische Arbeit zu sichern war.

Ab 1995 stand den Schulen erstmals ein Globaltitel „Lehr- und Lernmittel“ in unterschiedlicher Höhe (z.B. 50 000 oder 60 000 DM) zur Verfügung. Das wurde von den Schulleitern sehr begrüßt. Gleichzeitig wurden aber die Unsicherheit durch Haushaltssperren und eine fehlende Übertragbarkeit von Mitteln bemängelt, die Ansparungen verhindert. Aus Sicht der Schulen ließen sich beispielsweise Mittel einsparen, wenn der Hausmeister bestimmte Reparaturen selbst erledigen könnte oder die Schule ohne den Umweg über den Förderverein Einnahmen erwirtschaften dürfte, z.B. durch Raumvermietung.

### *Realschulen*

Von den am Modellversuch beteiligten drei Realschulen befinden sich zwei in östlichen Bezirken (Köpenick und Hellersdorf) und eine in einem westlichen Bezirk (Neukölln).

Die Schulen wurden von 200 bis 450 Schülern besucht und waren zwei- bis sechszügig. Die Klassenfrequenz lag durchschnittlich bei 25 bis 30 Schülern. Die Realschule im Westteil der Stadt wies einen Ausländeranteil von ca. 40% ihrer Schülerschaft auf. Die beiden Ostberliner Schulen hatten keine ausländischen Schüler.

In den Lehrerkollegien – 15 bis 26 Lehrkräfte – überwogen Frauen, wobei das Geschlechterverhältnis an der Schule im Westteil Berlins noch am ausgeglichensten war. Allerdings war hier ein Viertel der Lehrkräfte teilzeitbeschäftigt, was im Osten eher die Ausnahme war. Der Altersdurchschnitt an den östlichen Schulen lag deutlich unter dem der westlichen.

Zwei Schulen, eine im Osten, eine im Westen der Stadt, befanden sich in Bezirken mit spezifischen sozialen Problemen: fehlende Freizeitangebote für Jugendliche und hohe Arbeitslosigkeit im Osten, hoher Ausländeranteil im Westen.

Nicht zuletzt diese Situation hat die Schulen bewogen, am Modellversuch teilzunehmen und eine besondere Verknüpfung von Unterricht und Freizeitangeboten anzustreben.

Eine Realschule wollte sich in musisch-künstlerischer Richtung profilieren und hatte dafür relativ gute Voraussetzungen (z.B. eine ausgestattete Schülerwerkstatt). Eine andere orientierte sich an den möglichen künftigen Arbeitsfeldern für ihre Absolventen in der Wirtschaft, im Dienstleistungssektor und im Handwerk. Im Mittelpunkt stand dabei „ein tragfähiges, imagebildendes Konzept“, dessen Kernpunkte Kurse mit entsprechenden Inhalten und ein Angebot Wirtschaftsenglisch waren.

In der Neuköllner Realschule sollte ein erweitertes AG-Angebot realisiert werden, um die Kinder und Jugendlichen „von der Straße zu holen“.

Die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht wurde als problemlos beschrieben. Ein Schulleiter hob die Aufgeschlossenheit „seiner“ Schulleiterin hervor, die stets gemeinsam mit der Schule nach Lösungen für Probleme suchte.

An einer Schule war recht schnell der Globaltitel „Unterrichtsmittel“ in vollem Umfang verfügbar, an einer anderen nur zu 30%.

Eine Mitsprache der Schulen bei Personalentscheidungen gab es im Prinzip nicht, obwohl sie sehr gewünscht war. Die Schulleiter und Schulleiterinnen bedauerten, daß der Einfluß ihrer Schulen auf Personalentscheidungen durch die Einrichtung des Landesschulamtes noch geringer geworden sei.

### *Gymnasien*

Eines der drei Gymnasien befindet sich im Westen, zwei im Osten der Stadt.

Die Schulen unterschieden sich nach der Zahl ihrer Schüler kaum voneinander (zwischen 600 bis etwa 800), wohl aber in der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft. An dem Westberliner Gymnasium gab es nahezu 50% ausländische Schüler, an den anderen Gymnasien fast keine ausländischen Schüler. Die Schulen waren durchschnittlich vierzünftig.

Die Kollegien bestanden aus 50 bis 60 Lehrerinnen und Lehrern. Diese waren an den beiden Schulen im Osten der Stadt fast ausnahmslos vollbeschäftigt, im Westen in größerer Zahl teilzeitbeschäftigt. An den beiden Schulen im Osten überwog der Anteil der Lehrerinnen. Die Mehrzahl der Kollegen war zwischen 30 und 50 Jahre alt.

Die Schule mit dem hohen Ausländeranteil wollte mit ihrer Profilbildung einen multikulturellen Ansatz verfolgen: Einbindung der jeweils anderen Kultur in den Fächern Literatur; Musik, Bildende Kunst, Geschichte; Erweiterung des Projektunterrichts um den Schwerpunkt der interkulturellen Bildung; Berücksichtigung des Türkischen als zweiter oder dritter Fremdsprache.

Die beiden Gymnasien im Osten der Stadt bemühten sich um ein mathematisch-naturwissenschaftliches bzw. ein musisch-künstlerisches Profil. In der Schule mit musisch-künstlerischer Orientierung bestand Ende 1995 eine Vielzahl von Arbeitsgemeinschaften auf diesem Gebiet. Die Schule kooperierte mit einer Musikschule. Verschiedene künstlerische Werkstätten konnten im Unterricht und im Freizeitbereich genutzt werden. Durch die Umwidmung einer Sportstunde und durch andere Projekte sollte das Schulprofil weiter ausgeprägt werden.

Das Gymnasium mit naturwissenschaftlichem Profil wollte im Rahmen des Modellversuchs den Unterricht in den Fächern Mathematik, Physik

und Chemie ausdehnen, frühzeitiger beginnen und die Schüler in Klasse 10 durch Projektunterricht zur komplexeren und selbständigen Bearbeitung bestimmter Themen befähigen. Außerdem wollte sich die Schule verstärkt an mathematisch-naturwissenschaftlichen Schülerwettbewerben beteiligen.

Die Schulen hatten Schwierigkeiten, das notwendige Personal an der jeweiligen Schule zu halten. Lehrer, die das angestrebte pädagogische Profil der Schule mittragen sollten, wurden umgesetzt, abgezogen oder nicht weiterbeschäftigt. Lehrer, die hinzukamen, waren über das jeweilige Profil nicht informiert. Die Schulleiter hatten bei diesen Personalveränderungen faktisch keine Mitsprachemöglichkeit. Die Zuweisung bzw. Umsetzung richtete sich nach einem Punktesystem im Landesschulamt, das in keinerlei Beziehung zu den Gegebenheiten und Erfordernissen der Schulen stand.

Die Schulleiter wünschten generell eine größere Eigenverantwortung bei der Mittelbewirtschaftung.

### *Gesamtschulen*

Die drei am Modellversuch beteiligten Gesamtschulen befinden sich in den westlichen Bezirken Kreuzberg, Reinickendorf und Zehlendorf.

Die Kreuzberger und Zehlendorfer Gesamtschule waren relativ jung, erst im Aufbau begriffen und unterschieden sich in ihrer Größe mit gut 200 bzw. 300 Schülern wesentlich von der in Reinickendorf mit über 1000 Schülern, die auch eine gymnasiale Oberstufe umfaßt. Die beiden kleineren Schulen wurden jeweils von einer Schulleiterin bzw. -leiter kommissarisch geleitet.

Die Kreuzberger Schule war durch ein Modell der Integration behinderter Kinder charakterisiert, was zu einer für Kreuzberg eher untypischen Zusammensetzung der Schülerschaft geführt hat. Nur 72 von insgesamt 203 Schülern waren ausländischer Herkunft. Nach Auffassung des Schulleiters sperrten sich viele türkische Familien dagegen, daß ihre Kinder gemeinsam mit Behinderten lernen sollten. Andererseits wurden durch das Integrationsmodell Elternschichten angesprochen, die sonst eher Gesamtschulen ohne gymnasiale Oberstufe mieden.

Die Altersstruktur der Kollegien war ausgeglichen, in der Mehrzahl waren die Kollegen älter als 40 Jahre. Es überwogen die männlichen Lehrer. Nur wenige Lehrerinnen und Lehrer waren teilzeitbeschäftigt.

Von besonderem Interesse ist die räumliche Situation der Gesamtschule in Reinickendorf. Bei der Errichtung eines neuen Schulgebäudes konnte schon im Entwurf des Architekten das pädagogische Konzept der Schule berücksichtigt werden. Die Anlage besteht aus einem Komplex von Jahrgangshäusern, die durch Pausenhöfe locker miteinander verbunden sind, und einem zentralen Teil mit Schulbibliothek, Cafeteria, Werkstätten und Verwaltungsräumen. Auf diese Art und Weise ist es gelungen, das Anonymitätsproblem in Gesamtschulen dieser Größe zu entschärfen.

Die Vorhaben im Modellversuch waren an den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich.

Das künftige Profil der Kreuzberger Schule sollte drei Schwerpunkte beinhalten: gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Schülern, verstärkte ITG/computergestützter Fachunterricht und Ganztagsbetreuung.

Die Zehlendorfer Schule wollte ihren Schülern profilspezifische Bildungsangebote unter dem Aspekt „Europa-Partner-Schule im Kommunikationsnetz“ machen. Dazu sollten zunächst im fakultativen Bereich europaorientierte, partnerschaftsbezogene Arbeitsgemeinschaften eingerichtet und im Rahmen von Partnerschaftsprojekten der EU bearbeitet werden. Das Vorhaben wollte die Funktionalität von e-mail im Hinblick auf die Vorbereitung und Realisierung von europäischen Schulpartnerschaften systematisch erforschen, um mit den gesammelten Erfahrungen zukünftigen Nutzern eine Hilfestellung geben zu können.

Die Reinickendorfer Schule, die über reichhaltige Erfahrungen in der Durchführung von Modellversuchen verfügt, seit ihrer Gründung 1972 eine von der Berliner Schule abweichende Organisationsform aufweist sowie seit Anfang an um pädagogische Innovation bemüht war, wollte sich im Rahmen dieses Modellversuchs als kunstbetonte Gesamtschule profilieren. Die Fächer Kunst, Musik und Sport sollten zu einem Pool von insgesamt sechs Wochenstunden zusammengefaßt werden. Innerhalb der sechs Stunden sollte jeder Schüler im Sinne einer individuellen Schwerpunktsetzung eigene Interessen und Neigungen verstärkt einbringen.

Was die Zuweisung von Lehrpersonal angeht, haben die Schulen unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Die Zehlendorfer Schule hatte weitgehend die von ihr gewünschten Lehrkräfte bekommen, während dies in



Kreuzberg nicht der Fall war. Diese Schule benötigte z.B. einen Deutschlehrer – für diese Stelle hatten sich mehrere fachkompetente Kollegen beworben – das Landesschulamt aber wies einen Mathematiklehrer zu, der gar nicht benötigt wurde.

Bezüglich der finanziellen Ressourcen stimmten die Schulen in der Forderung nach Übertragbarkeit der Mittel, der Erzielung von Einnahmen und der Erweiterung der Selbstbewirtschaftung überein.

### *Sonderschule*

Bei der am Modellversuch beteiligten Sonderschule handelt es sich um ein Sonderpädagogisches Förderzentrum, eine Sonderschule für Lernbehinderte im integrierten Ganztagsbetrieb. Schüler, die diese Schule besuchen, kommen nicht nur aus dem engeren Umfeld in Berlin-Neukölln. Weil es sich um eine Ganztagschule handelt, melden die sozialen Dienste schwierige Schüler gerade hier an.

Das Förderzentrum umfaßte die Klassen 1 bis 10 und wurde von insgesamt 196 Schülern (118 Jungen und 78 Mädchen) besucht. Davon waren 22 ausländische Schüler. Bis zur 5. Klasse war die Schule durchgehend einzügig bei einer Klassenfrequenz von 10 bis 16 Schülern. Alle anderen Klassen mit Ausnahme der Klasse 9 waren zweizügig (Klasse 9 – dreizügig). Die durchschnittliche Klassenfrequenz lag in diesen Jahrgangsstufen bei 13 Schülern.

Die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer an dieser Schule waren vollbeschäftigt. Auffallend hoch waren der Anteil jüngerer Kolleginnen und Kollegen und das ausgewogene Geschlechterverhältnis. In den 10. Klassen waren zusätzlich Lehrer für Fachpraxis tätig.

Das Förderzentrum verfügte zusätzlich über 12 pädagogische Mitarbeiter, die in den Bereichen Kursleitung im Freizeitbereich, Hobbyerziehung im Wahlpflichtbereich, unterstützende Differenzierungsmaßnahmen während des Unterrichts, Aufsicht und Organisation tätig waren.

Seit dem Schuljahr 1993/94 bestehen 10. Klassen zur vorberuflichen Qualifikation in Zusammenarbeit mit Betrieben aus der Wirtschaft.

Im Rahmen des Modellversuchs sollten die vorhandenen Förderschwerpunkte vertieft und ausgebaut werden: Entwicklung von Sozialkompetenz auch im Freizeitbereich; zusätzliche Angebote in den Bereichen Psychomotorik, Wahrnehmungsförderung, rhythmisch-musikalische Förderung, Montessori-Pädagogik innerhalb und außerhalb des Unter-

richts; Verbesserung der vorberuflichen Qualifizierung; Ausbau der computertechnischen Kommunikation; Entwicklung von Umweltbewußtsein und ökologischer Verantwortung bei der Gestaltung der unmittelbaren Umgebung der Schule sowie Entwicklung von Selbständigkeit und Eigenverantwortung bei jedem Schüler.

Zudem war die Einrichtung einer Schulstation (aufgrund von Sparmaßnahmen 1995/96 gestrichen) und eines Landschulheimes in Brandenburg mit dem Ziel geplant, besonders schwierige Probleme aus dem Schulalltag herauslösen zu können, Schülern Erfolgserlebnisse zu verschaffen, ihnen neue Tätigkeitsfelder zu eröffnen und ihr Selbstbewußtsein zu stärken.

Die Schule beabsichtigte über 50% der Vertretungsmittel selbst zu verwalten. Dadurch sollten 20 Stunden für die Fortführung des freiwilligen Unterrichts (fU) genutzt werden.

Die Schule wünschte eine deutlich stärkere Einbeziehung in Personalentscheidungen bis hin zu Stellenausschreibungen, um Mitarbeiter zu finden, die das Profil der Schule aktiv mittragen, und um im Bedarfsfall schneller auf Ausfälle reagieren zu können.

Die Schule verwaltete die Mittel, die zur Selbstbewirtschaftung zur Verfügung standen, selbst. Aus Sicht der Schule ist bei der Mittelzuweisung größere Transparenz notwendig, damit klar wird, welche Reserven es gibt und wer wofür Geld bekommt. Nach Meinung der Schulleiterin könnten Mittel für kleinere Reparaturen eingespart werden, wenn diese vom Hausmeister oder Schülern selbst erledigt würden.

#### 4.4. *Ausgangssituation an den Oberstufenzentren<sup>21</sup>*

##### *OSZ Industrie- und Datenverarbeitung*

Das seit 1988 bestehende OSZ faßt mehrere berufliche Schulen in diesem Berufsfeld zusammen. Das Hauptgebäude befindet sich im Bezirk Wilmersdorf, die Filiale Ost im Bezirk Mitte.

---

21 Die nachfolgende Darstellung muß sich auf drei der vier OSZ beschränken, da zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Berichts vom OSZ Bautechnik I keine autorisierten Angaben vorlagen.

1995/96 besuchten insgesamt ca. 1500 Schüler die verschiedenen Bildungsgänge des OSZ: 1224 Schüler (585 Jungen, 639 Mädchen), davon 364 ausländische Schüler, die sechs Berufsschulklassen; 240 Schüler (138 Jungen, 102 Mädchen), davon 68 ausländische Schüler, die Berufsfachschule; 65 Schüler (27 Jungen, 38 Mädchen) die Fachschule und 59 Schüler (22 Jungen, 37 Mädchen), davon 16 ausländische Schüler, Klassen/Lehrgänge für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis (VZ-11-Klassen).

In den letzten Jahren expandierte der Vollzeitbereich stark, während der duale Bereich zurückging. Zwischen Vollzeit- und Teilzeitschülern gab es nach Auffassung der Leitung des OSZ große Unterschiede in der Motivation. Viele Vollzeitschüler betrachteten den täglichen Schulbesuch nur als „Zeit-absitzen“. Zudem war in den Vollzeitklassen der Ausländeranteil erheblich größer als in den Berufsschulklassen.

Aus der Sicht der Leitung des OSZ ergeben sich größere pädagogische Probleme aus dem veränderten Verhältnis von Vollzeit- und Teilzeitschülern und deren Motivation; das mache die die Arbeit von Sozialpädagogen notwendig, da die Lehrer mit dieser Problemsituation überfordert seien.

Am OSZ waren insgesamt 71 Lehrkräfte (38 Lehrer und 33 Lehrerinnen) tätig, davon 20 teilzeitbeschäftigt. Die mit Abstand stärkste Altersgruppe im Kollegium war die zwischen 51 und 60 Jahren.

Durch die Integration Ostberliner Berufsschulen wurden 30 Lehrkräfte übernommen. Aus dieser Integration entstanden besondere Probleme; es mußte sehr viel in die schulinterne Weiterbildung investiert werden. Nach Einschätzung der Schulleitung war die Integration am OSZ bereits recht gut gelungen.

Das OSZ soll einen Ausbildungsgang Datenverarbeitungskaufmann vollzeitschulisch einrichten, der bisher nur im dualen System angeboten wurde.

Die Möglichkeit der Budgetierung war der Schule versperrt, da diese auch an das Vorhandensein eines Verwaltungsleiters gekoppelt ist, über den die Schule nicht verfügte. Zur Verwaltung von Finanzen besteht an der Schule ein Finanzausschuß, der sich aus den Fachbereichsleitern, der engeren Schulleitung und vier von der Gesamtkonferenz gewählten Kollegen zusammensetzte. Im Finanzausschuß wird beraten, wie die der Schule zugewiesenen Mittel zu verteilen sind. Der Finanzausschuß

legt entsprechende Prioritäten fest, die von der Gesamtkonferenz zu bestätigen sind.

Die Schule hält eine Profilbildung dauerhaft nur dann für erreichbar, wenn sie zugleich Personal selbst rekrutieren kann, was derzeit nicht möglich ist.

### *OSZ Konstruktionsbautechnik*

Das OSZ Konstruktionsbautechnik besteht aus folgenden Bildungsgängen: Berufsschule, Fachoberschule, Berufsfachschule und berufsvorbereitende Bildungsgänge.

Der Schule gehörten insgesamt ca. 1900 Schüler an: 1354 Schüler (1336 Jungen, 18 Mädchen) besuchten die Berufsschulklassen; 205 Schüler (200 Jungen, 5 Mädchen) die Fachoberschule; 112 Schüler (102 Jungen, 10 Mädchen) die Berufsfachschule; 215 Schüler (179 Jungen, 36 Mädchen) die berufsvorbereitenden Lehrgänge (VZ-11-Klassen) und 80 Schüler (davon nur eine Schülerin) die berufsbefähigenden Lehrgänge (BB10). Mit ca. 50% war der Anteil ausländischer Schüler an den berufsvorbereitenden und den berufsbefähigenden Lehrgängen besonders groß.

Das Kollegium setzte sich aus insgesamt 90 Personen (80 männlichen und 10 weiblichen) zusammen, davon waren acht teilzeitbeschäftigt. Die meisten Kollegen gehörten der Altersgruppe 41 bis 50 Jahre an. Ein Teil der Lehrerschaft wurde aus Berufsschulen des östlichen Stadtteils in das OSZ übernommen.

In der dualen Ausbildung wurden durch einen handlungsorientierten Unterricht neue Formen der Berufsschulbildung entwickelt. Die Schüler bearbeiteten relativ selbständig und fachübergreifend Projekte. Mit einigen Betrieben liefen Verhandlungen, um nutzbare Ergebnisse der Projekte in den betrieblichen Werkstätten verwirklichen zu können.

Im Bereich der Vollzeitausbildung stand die Schule vor großen Herausforderungen. In den BB 10- und VZ-11-Lehrgängen mußten wegen des großen Andrangs neue Formen der Projektarbeit entwickelt werden, in denen Jugendliche theoretisch und praktisch arbeiten konnten. Stadtbekannt wurde das Bootsbauprojekt, bei dem innerhalb eines zeitlichen Rahmens Boote projektiert und hergestellt wurden. Inzwischen wurde diese Arbeit erweitert. Gruppen bauten Streetballkörbe, Bänke, Mobiliar, Garderobenständler.

Unter dem Arbeitstitel „Berufsbezogene integrierte Grundbildung“ (BIG) wurde an der Schule ein neues Modell der Ausbildung vorbereitet. Hintergrund war die Tatsache, daß in vielen Handwerksbetrieben die praktische Ausbildung nicht auf dem erforderlichen Niveau garantiert werden konnte. Viele Jugendliche erreichten in 3½ Jahren nicht das Prüfungsziel. Dadurch stiegen die Durchfallzahlen im praktischen Bereich enorm. In Abstimmung mit den Handwerksbetrieben beabsichtigte die Schule, ein besser integrierendes Ausbildungsmodell für Theorie und Praxis anzubieten.

In finanzieller Hinsicht war dem OSZ vor allem daran gelegen, daß es die Mittel selbst bewirtschaftet und die Mittel ins jeweils nächste Haushaltsjahr übertragen kann.

### *OSZ Ernährung und Hauswirtschaft*

Das OSZ besteht seit 1983 in Reinickendorf. Nach 1990 kamen Berufsschulen aus dem Ostteil Berlins hinzu. Das OSZ verfügte damit über zwei Filialen in Weißensee, wovon eine zu einem selbständigen OSZ Gastronomie ausgebaut werden sollte.

Charakteristisch war die Breite der Bildungsgänge, zu denen auch eine gymnasiale Oberstufe rechnete.

Insgesamt besuchten 6100 Schüler das OSZ: 5419 Schüler (2160 Jungen, 3259 Mädchen) in Berufsschulklassen; 49 Schüler (26 Jungen, 23 Mädchen) in der Fachoberschule; 112 Schüler (58 Jungen, 54 Mädchen) in Fachschulklassen; 331 Schüler (99 Jungen, 232 Mädchen) in berufsvorbereitenden Lehrgängen (VZ-11); 76 Schüler (29 Jungen, 47 Mädchen) in berufsbefähigenden Lehrgängen (BB 10) und 136 Schüler (41 Jungen, 95 Mädchen) in der gymnasialen Oberstufe.

Die Zusammensetzung der Schülerschaft war sehr heterogen. Sie umfaßte ein großes Altersspektrum und alle Schulabschlüsse von der Hauptschule bis zum Abitur, aber auch Schüler ohne Hauptschulabschluß.

Das Kollegium bestand aus 177 (86 männlichen und 91 weiblichen) vollbeschäftigten und 44 (14 männlichen und 30 weiblichen) teilzeitbeschäftigten Lehrkräften. Am stärksten war die Altersgruppe der 41 bis 50 jährigen vertreten.

Durch die Teilnahme am Modellversuch wollte das OSZ die Entscheidungskompetenz der Schulleitung für schulische Angelegenheiten stär-

ken. Einzelne Bereiche des OSZ sollten weiter profiliert werden, z.B. die Fachschule für Lebensmitteltechnik zu einem Lebensmittelzentrum oder die Berufsschulen, die sich stärker dem Europagedanken öffnen sollten.

Ausgehend von einer methodenorientierten Schwerpunktsetzung wollte das OSZ in einem Bereich (BB 10 und VZ-11-Lehrgänge Hauswirtschaft) ein Konzept umsetzen, das folgendes vorsah: An zwei Wochentagen sollte der Unterricht planmäßig in den Grundlagenfächern stattfinden, die restlichen drei Tage sollten projektorientiert gestaltet werden. Dabei sollten die Fächerstrukturen beibehalten werden, zugleich war aber auch an fächerübergreifenden Unterricht und an Formen des Teamteaching gedacht. Diese Konzeption sollte auf andere Klassen ausgedehnt und über den Modellversuch hinaus weitergeführt werden. Das OSZ wollte damit auch auf die in diesen Ausbildungsgruppen auftretenden Probleme von Demotivation und Schulmüdigkeit reagieren.

In der Berufsschule Handwerk/Ernährung sollte an ähnlichen Projekten gearbeitet werden, um themenkonzentriert vorgehen zu können. Darüber hinaus sollten unter Einbeziehung von Partnern im Ausland Europaklassen eingerichtet werden, d.h. Schüler dieser Klassen sollten im Rahmen eines Austauschprogramms ein zweiwöchiges Praktikum in ausländischen Firmen absolvieren, um andere Produkte und Produktionsverfahren kennenzulernen. Geplant war zudem, daß die Mensa und auch die Cafeteria von BB-10 und VZ-11 Schülern sowie auszubildenden Köchen bewirtschaftet werden sollten. Für Hotelfachleute sollten ebenfalls Europaklassen angeboten werden. Dazu sollte der Kontakt zu einer Partnerschule in Paris ausgebaut werden. Künftigen Hotelfachleuten mit ausreichenden Englischkenntnissen sollte statt Englisch Französisch angeboten werden.

In Zusammenarbeit mit der TFH und der TU wurde eine Ausweitung der Fachschule um zwei zusätzliche Studiengänge (Verpackungstechnik und Technologie der Feinkost und Fertiggerichte) geplant, um ein Ausbildungszentrum der Lebensmitteltechnologie aufzubauen.

In der gymnasialen Oberstufe sollten die Unterrichtsinhalte stärker an Themen wie Umweltschutz, gesunde Ernährung und Ökologie orientiert werden.

Nach Meinung des OSZ wurde durch die Einrichtung des Landesschulamtes die Einstellungspraxis für Lehrkräfte unflexibler. Das gängige

Ranglistenverfahren ermöglichte es nicht, die im Berufsfeld benötigten Fachkräfte zu gewinnen.

Das OSZ verwaltete seine Mittel weitgehend selbst. Ein Problem sei allerdings, daß sich das Haushaltsamt schrittweise Kompetenzen zurückhole, die bereits in der Verantwortung der Schule lagen, z.B. der Einkauf von Büchern und EDV-Anlagen. Problematisch sei auch die Zusammenarbeit mit der Landeshauptkasse; dort würden Vorgänge von unterschiedlichen Personen bearbeitet, so daß es keinen konkreten Ansprechpartner gebe.

Die Schulleitung möchte den Globaltitel gerne auf alle Bereiche, außer der baulichen Unterhaltung, erweitert sehen. Auch müsse die Übertragbarkeit der nicht verbrauchten Mittel gewährleistet sein. Wichtig sei eine berechenbare Finanzpolitik, bei der angespartes Geld nicht durch Haushaltssperren o.ä. verlorengelasse.

## 5. Ergebnisse des Modellversuchs<sup>22</sup>

### 5.1. Pädagogische Profilbildung

Unter Profilbildung einer Schule wurde im Modellversuch verstanden, im Rahmen der allgemeinen Aufgaben der Schule charakteristische Akzente zu setzen und damit für die schulisch interessierte Öffentlichkeit pädagogisch attraktiv zu werden. Pädagogische Profilbildung war somit ein von der Schule selbst gewollter und initiiertes Entwicklungsprozeß der Gestaltung des Schullebens im Sinne übergreifender pädagogischer Zielsetzungen. Dieser Entwicklungsgedanke wurde im Verlauf des Modellversuchs immer wieder bestätigt: Pädagogische Profilbildung war damit letztlich nicht Ziel von Schulentwicklung, sondern zunehmend Mittel auf dem Weg zu einer höheren Schulqualität.

Bisher bestanden im relativ reglementierten Berliner Schulsystem kaum Traditionen bei der selbständigen Entscheidung von Schulen in bestimmten Bereichen. Weder die externe Struktur (detaillierte Reglementierung, Schulverwaltung, Schulaufsicht) noch die interne Struktur (Rolle der Schulleitung, Arbeitsverhältnisse, Arbeitszeitverständnis) tragen zu einer entsprechenden Verteilung der Verantwortlichkeiten bei. Durch den Modellversuch haben sich für die beteiligten Schulen einige dieser Rahmenbedingungen offenbar günstiger gestaltet: Es erscheint möglich, über bisherige Grenzen hinaus, die durch das Schulgesetz und das Schulverfassungsgesetz objektiv gegeben sind oder bisher als solche verstanden wurden, Möglichkeiten der Schulentwicklung durch die Einzelschule besser zu nutzen.

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur finden sich relativ genaue Beschreibungen von Faktoren – teilweise am Beispiel innovativer Schulen, teilweise auf der Grundlage empirischer Befunde –, die die

---

22 Die Ergebnisse werden im folgenden für die allgemeinbildenden Schulen generalisiert und gegliedert nach den Schwerpunkten des Modellversuchs dargestellt. Aufgrund der besonderen Bedingungen der Oberstufenzentren werden deren Entwicklungen in einem gesonderten Gliederungspunkt (5.4.) und einrichtungsspezifisch dargestellt.



Qualität von Schulen ausmachen.<sup>23</sup> Weniger ist über die Genese dieser Faktoren und die Rahmenbedingungen, unter denen sie ihre je spezifische Wirksamkeit entfalten, bekannt. Der Modellversuch hat – bei allen noch darzustellenden Problemen und Versäumnissen – weitere Einblicke in die Genese und die Voraussetzungen dieser Faktoren ermöglicht. Die relativ ausführliche Darstellung der Rahmenbedingungen des Modellversuchs, der Ausgangssituation, der Entwicklungsbedingungen (und der Probleme) der am Modellversuch beteiligten allgemeinbildenden Schulen und Oberstufenzentren erlaubt es, für ähnliche Vorhaben Impulse abzuleiten, Irrwege und Probleme zu vermeiden sowie notwendige und hinreichende Bedingungen für eine erfolgreiche Entwicklung von Schulen im Vorfeld genauer zu fixieren.

Die Notwendigkeit pädagogischer Profilbildung – so wurde weitgehend übereinstimmend aus den Modellversuchsschulen argumentiert – ergibt sich vor allem aus den veränderten Sozialisationsbedingungen der Kinder und Jugendlichen sowie aus einer wachsenden Heterogenität der Schülerklientel. Hinzu kommt, daß sich nach dem Eindruck der Beteiligten die pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten in Schule und Unterricht sowie der Lernerfolg verbessern. Deutlich wurde, daß es der Einzelschule – bleibt sie ihrer bisher allgemeinverbindlichen fachunterrichtlichen, zeitstrukturellen und jahrgangsstufenbezogenen Organisation verhaftet – erheblich mehr Probleme bereitet, auf ihre jeweiligen Umfeld- und Klientelbedingungen zielgerichtet und produktiv zu reagieren. Die Schulen waren der Meinung, daß sich hier bereits die in mühseligen und zeitraubenden Verhandlungen mit der Schulaufsicht und der Senatsschulverwaltung für einige Schulen erreichten Lockerungen der gegenwärtigen Arbeits- und Unterrichtsorganisation vorteilhaft auswirkten.

Aus den Erfahrungsberichten der Schulleiterinnen und Schulleiter der Modellversuchsschulen in den regelmäßigen gemeinsamen Sitzungen mit der Projektgruppe sowie aus den Abschlußberichten der Modellver-

---

23 Fend, H.: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Weinheim 1977.  
 Fend, H.: Gute Schulen – Schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78(1986), S. 275-293.  
 OECD: Schools and Quality. An International Report. Paris 1989.  
 Steffens, U./Bargel, T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied u.a. 1993.

suchsschulen geht weiter hervor, daß eine wichtige Bedingung für das Erreichen der gewünschten Effekte von Schulentwicklungsprozessen das Aushandeln einer schulspezifisch „vernünftigen“ Balance zwischen allgemeinverbindlichen Vorgaben (z.B. in den Rahmenplänen) und im Schulprogramm angestrebten besonderen Akzentuierungen der Schule im jeweiligen Kollegium ist. In diesem Aushandlungsprozeß muß sich die Schule einerseits klar werden, was ihre pädagogischen Ansprüche, ihre jeweiligen Realisierungsmöglichkeiten und -perspektiven sowie ihre Voraussetzungen und spezifischen Bedingungen sind. Andererseits ermöglichen erst konkrete öffentlich nachvollziehbare, schulprogrammatische Festschreibungen einen relativ stetigen Entwicklungsprozeß zu einer höheren Qualität der Schule. Die Erfahrungen aus dem Modellversuch zeigten, daß nicht schon die weitverbreiteten, zeitlich begrenzten Projekte an Schulen – seien sie auch noch so attraktiv – für sich genommen bereits zu den erwünschten Effekten führten. Stabilere Effekte stellten sich ein – soweit das nach drei Modellversuchsjahren beurteilbar ist –, wenn die jeweiligen Projekte in eine längerfristige und komplexere Strategie eingeordnet waren und darin eine konkrete Funktion hatten.

In diesem Sinne realisierte sich pädagogische Profilbildung zum Beispiel in folgenden Ziel- und Inhaltsdimensionen von Erziehung und Unterricht der Einzelschule:

- Profilbildungen im Sinne übergreifender pädagogischer Zielsetzungen, die die Schule insgesamt betreffen und die Mehrzahl der Vorhaben, Projekte und Aktivitäten bündeln.

Beispiel (Grundschule): Entwicklung eines musisch-künstlerischen Profils mit klassen-, jahrgangs- und fächerübergreifenden Aktivitäten im Unterricht und im außerunterrichtlichen Bereich (Erprobung veränderter Organisationsformen des Unterrichts bei teilweiser Auflösung von Klassenverbänden).

- Profilbildungen im Bereich des obligatorischen Unterrichts (unter Einbeziehung des Wahl- und Wahlpflichtbereichs) bei Überwindung der Isolation der Fächer gegeneinander.

Beispiel (Gymnasium): Entwicklung eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Profils (bei entsprechender Werbung und Vorbereitung an Grundschulen), wobei die Hälfte aller Schüler der neu gebildeten 7. Klassen vom 7. bis 10. Schuljahr nach diesem Profil mit

zusätzlichen Stunden und Lerninhalten in Mathematik, Physik und Chemie (bei Reduzierung etwa des Sportunterrichts) unterrichtet wird und die Eigenlogiken der Fächer aufeinander bezogen sind.

- Profilbildung durch eine spezifische Verknüpfung von Projekten und Aktivitäten im Unterrichtsbereich mit solchen im außerunterrichtlichen Bereich bzw. im Freizeitbereich.

Beispiel (Realschule): Entwicklung eines musisch-künstlerischen Spektrums im obligatorischen Unterricht in Klasse 7 und 8, einschließlich der Abweichung von der Wochenstundentafel, von der bisherigen Organisationsform des Unterrichts in herkömmlichen Klassen sowie von der getrennten Beurteilung in Musik und Bildende Kunst, und im außerunterrichtlichen sowie im Freizeitbereich (Schülerclub, Jugendwerkstatt u.ä.) im Zusammenwirken mit einem freien Träger.

Als ein weiterer wichtiger Faktor wurde die besondere Rolle des Schulleiters/der Schulleiterin bzw. der Schulleitung bestätigt. Diese ist im Berliner Schulwesen zwar relativ klar definiert, doch erwies sich die mangelnde Kompetenzzuweisung hinsichtlich der größeren Eigenverantwortung der Einzelschule eher als hemmend. Eine einigermaßen eigenverantwortliche Schule unterstellt eine veränderte Position des Schulleiters, der Motor und Moderator des Schulentwicklungsprozesses sein mußte. Im Modellversuch ist es – trotz wenig förderlicher Rahmenbedingungen – dem Engagement der Schulleiterinnen und Schulleiter zu verdanken, daß die jeweiligen Schulentwicklungsprozesse modelliert, die erforderlichen Ressourcen verfügbar gemacht und getroffene Entscheidungen umgesetzt wurden. Offen blieb, ob es im Interesse der Betonung der pädagogischen Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter liegt, wenn sie darüber hinaus im verstärkten Umfang Funktionen eines Dienstvorgesetzten übernehmen.

Die über die pädagogische Profilbildung einer Schule initiierten schulischen Entwicklungsprozesse hingen im starken Maß von der Motivation und Innovationsbereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer ab. Die fortwährende und einseitige Betonung notwendiger Kürzungs- und Sparmaßnahmen, von denen auch die Berliner Schule erheblich betroffen war und ist, verursachte bei Lehrern Zweifel an den Realisierungschancen der mit dem Modellversuch begonnenen Schulentwicklung. Über ein kombiniertes System von prozeßbegleitender Beratung und

expliziter Fortbildung für die am Modellversuch beteiligten Schulleiterinnen und Schulleiter bzw. für die Mitglieder der Steuerungsgruppen der Schulen wurde versucht, deren Motivation auch angesichts erschwerter Rahmenbedingungen zu erhalten und über sie die Motivation und Innovationsbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrer an den Modellversuchsschulen weiter anzuregen. Dieses externe Beratungs- und Unterstützungssystem hat sich als wesentlich für die Kontinuität der jeweiligen Schulentwicklung erwiesen. Der Beratungs-, Kommunikations- und Unterstützungsbedarf stellt andere Ansprüche an Funktion, Struktur und Finanzierung herkömmlicher Fort- und Weiterbildung.

Die Erweiterung der pädagogischen Selbständigkeit der Einzelschule hat allerdings auch ihre Grenzen. So gilt es zu vermeiden, daß noch größere Disparitäten in den Leistungsstandards für die Vergabe von Abschlüssen entstehen. Auch geht es nicht an, daß die Konkretisierung des Bildungsangebots einer Schule oder eines Unterrichtsfaches allein einem Aushandlungsprozeß zwischen Lehrern und Schülern überlassen bleibt, dessen Ergebnis – etwa bei einer Reduzierung – nicht den allgemein verbindlichen Standards entspricht und damit letztlich den Interessen der Schüler nicht gerecht wird.

Maßstab aller wie auch immer gearteten Vorhaben pädagogischer Profilbildung der Einzelschule ist und bleibt, was diese zur Verbesserung der Bildungswirksamkeit der Schule und damit zu ihrer Qualität beitragen.

## 5.2. *Budgetierung und Einzelschule*

In einem globalen Resümee der Ergebnisse des Modellversuchs wird man konstatieren müssen, daß die Realität im Berliner Schulwesen noch weit entfernt ist von den mit der Verwaltungsreform angestrebten Zielen. Die vorgesehene outputorientierte Steuerung, die Verbindung von finanz- und schulspezifischen Leistungszielen in ausgehandelten Budgets, ist noch nicht verwirklicht. Auch in bezug auf die bislang praktizierte inputorientierte Steuerung (Zuweisung von Budgets) sind andernorts weiterreichende Konzepte realisiert. Diese Feststellung bezieht sich auf den Umfang der budgetierten Haushaltsstellen ebenso wie

auf die Möglichkeit der Selbstbewirtschaftung von Mitteln durch die Schulen, die Bindung an das Jährlichkeitsprinzip (Übertragbarkeit von Mitteln) und die Erzielung von Einnahmen.

Diese Wertung ist vor dem Hintergrund einiger Spezifika der Berliner Situation zu sehen, die sich auch auf die im Modellversuch erprobten Konzepte dezentraler Ressourcenverantwortung in verschiedener Hinsicht restriktiv auswirkten. Zu nennen sind die verwaltungsstrukturellen Besonderheiten Berlins, bestehende Rechtsunsicherheiten (insbesondere zu Beginn des Modellversuchs) und unklare Zuständigkeiten, aus dem Bestreben nach „Besitzstandswahrung“ resultierende Widerstände gegen eine Kompetenzverlagerung auf die Schulen sowie die äußerst prekäre Finanzsituation Berlins, die die instrumentelle Bedeutung dezentraler Ressourcenverantwortung für die Schulprogrammentwicklung zugunsten der Erreichung extern vorgegebener Sparziele in den Hintergrund treten ließ. Der Modellversuch hat deutlich gemacht, mit welchen Schwierigkeiten und Akzeptanzproblemen zu rechnen ist, wenn Budgetierung unter dem Damoklesschwert „Haushaltssperre“ eingeführt wird. Unter diesen Bedingungen wird es schwerlich gelingen, dezentrale Ressourcenverantwortung als finanzwirtschaftliches Korrelat erweiterter pädagogischer Handlungskompetenz plausibel zu machen.

Als ein zentraler Problembereich stellte sich im Verlauf des Modellversuches oftmals das Fehlen einer stabilen „Vertrauenskultur“ im Verhältnis zwischen Bezirk und Schule heraus. Dieses Ergebnis verweist auf die Notwendigkeit, bei der Übertragung von Entscheidungskompetenzen die Auswirkungen auf das bestehende Macht- und Interessengefüge mitzubedenken. Die aus drohendem Macht- und Ressourcenverlust resultierende Aversion, Kompetenzen abzutreten, manifestiert sich etwa in der Klage einiger Schulen, die Beantragung von Mitteln zur Selbstbewirtschaftung werde von den Bezirken sehr zögerlich bearbeitet. In zwei Fällen wurde der Antrag sogar abgelehnt, in einem Fall mit dem Hinweis auf die Gefährdung von Arbeitsplätzen in der Verwaltung. Man werde der Schule nicht helfen, „an den Stühlen der Mitarbeiter zu sägen“.

Insgesamt zeigt sich, daß die Wertung dezentraler Ressourcenverantwortung durch die Modellversuchsschulen in hohem Maße von den jeweiligen Erfahrungen mit dem für die „äußeren Angelegenheiten“ zuständigen Bezirk geprägt ist. Die Beurteilung der Zusammenarbeit zwi-

schen Schule und Bezirk bei der Verwaltung und Zuteilung der Mittel reicht von „ausgezeichnet“ bis „schlecht“. Eine wesentliche Ursache für das bei einigen Schulen (immer noch) bestehende negative Meinungsbild dürfte darin zu suchen sein, daß hinsichtlich der Kriterien der Ressourcenallokation der Bezirke anfänglich wenig Transparenz bestand und – trotz verteilungsgerechter Zumessung durch den Finanzsenator – von ihnen höchst unterschiedliche Schülerpauschalen bei den budgetierten Lernmitteln an die Schulen zugewiesen wurden. In diesem Befund manifestiert sich – und dies kann als eines der wichtigsten überregional bedeutsamen Modellversuchsergebnisse angesehen werden – eine grundsätzliche strukturelle Schwäche der Einführung von Budgetierung auf vertikal verknüpften Entscheidungsebenen. Die durch Zuweisung von Globalmitteln erweiterte Handlungskompetenz auf der höheren Ebene (Bezirke) kann zu Prioritätensetzungen bei der Mittelallokation führen, die sich auf der niedrigeren Ebene (Schule) dysfunktional, in einer aufgabeninadäquaten Ressourcenausstattung, auswirken. In Berlin wurde dieses Problem in der Weise gelöst, daß auf dem Wege einer Änderung des Schulgesetzes (§ 18a Abs. 2) die Bezirke zur Einhaltung verbindlicher Mindeststandards bei den Lernmitteln verpflichtet wurden. Aus gesamtsystemischer Sicht wurde damit zugleich der Entstehung bzw. Verstärkung von Ausstattungsdisparitäten entgegengewirkt.

Auch wenn für die Erprobung dezentraler Ressourcenverantwortung keine besonders günstigen Rahmenbedingungen vorlagen und insbesondere zu Beginn des Modellversuchs die Zusammenarbeit zwischen Schule und Bezirk häufig problembelastet war, wird Budgetierung von den Modellversuchsschulen mehrheitlich positiv bewertet. Die Einrichtung eines Globaltitels „Unterrichtsmittel“ findet allgemein breite Zustimmung. Sie stelle eine erhebliche Erleichterung dar und sei Grundlage für eine effektive Verwendung knapper Mittel. „Im dritten Jahr praktischer Erfahrungen im eigenverantwortlichen Umgang mit den Schulmitteln (Globaltitel) können aus Schulleitersicht nur positive Erfahrungen gemeldet werden.“ Nur in einem Fall konnten die Vorteile des Globaltitels „nicht eindeutig festgestellt werden.“ Hohe Zufriedenheitswerte zeigen sich insbesondere dort, wo den Schulen weitergehende Handlungsspielräume eingeräumt wurden. So wurde z.B. einer Schule erlaubt, neben dem Konto für die traditionellen Selbstbewirtschaft-

tungsmittel ein zweites Schulkonto einzurichten, wodurch Mittelübertragungen ins Folgejahr und die Verbuchung von Einnahmen ermöglicht wurden.

Angesprochen sind damit zwei Bereiche dezentraler Ressourcenverantwortung, für die auf der „Wunschliste“ der Schulen besonderer Handlungsbedarf artikuliert wird. Häufig gewünscht werden eine Ausweitung eigenverantwortlicher Bewirtschaftung und – damit verbunden – die Übertragbarkeit von Haushaltsmitteln, „um echte Gestaltungsspielräume zu gewinnen“. Allerdings ist dabei eine Differenzierung nach Schulformen vorzunehmen. Wenn vor allem die am Modellversuch beteiligten Grundschulen wenig Interesse an einer Ausweitung der Selbstbewirtschaftungsmittel bekunden, dann ist dies im Zusammenhang mit dem relativ geringen Budgetvolumen zu sehen, das nur wenig Gestaltungsspielräume bietet. Die Zurückhaltung einiger Schulen, größere Ressourcenverantwortung durch erweiterte Selbstbewirtschaftung von Mitteln zu übernehmen, dürfte möglicherweise auch darauf zurückzuführen sein, daß sie damit direkt dem Rechnungshof rechenschaftspflichtig würden.

Andere Schulen hingegen, insbesondere jene, die schon vor Beginn des Modellversuchs aufgrund vorhandener Globaltitel Erfahrungen mit dezentraler Ressourcenverantwortung sammeln konnten, sprechen sich für weitergehende Budgetierungskonzepte aus. So wird von einer Schule z.B. vorgeschlagen, auch einen Teil der Personalmittel zu budgetieren, um flexibler (durch Beschäftigung von Zeitkräften) auf unvorhersehbaren Unterrichtsausfall reagieren zu können. Nach den Vorstellungen einer anderen Schule sollten die zugewiesenen Budgets auch freie Mittelanteile für Fortbildung und Beratung enthalten. Bei der Beantragung des Modellversuchs wurde dem unter Hinweis auf fehlende gesetzliche Grundlagen nicht stattgegeben. Interesse bekunden einige Modellversuchsschulen auch am „fifty/fifty-Modell“<sup>24</sup>, das an verschiedenen Berliner Schulen bereits mit Erfolg als Anreizsystem zur Einsparung von Energiekosten erprobt wird.

Als unbefriedigend sind bislang die Möglichkeiten der Einnahmeerzielung anzusehen, was angesichts der finanziellen Engpaßsituation ein

---

24 Nach diesem Modell werden 50% der von einer Schule eingesparten Energiekosten dieser als frei verwendbare Mittel zur Verfügung gestellt.

besonders schwerwiegendes Manko darstellt. Wenig brauchbare Hinweise haben die an den vier Oberstufenzentren gewonnenen Erfahrungen mit dem Abschluß von Vereinbarungen mit dem Landesschulamt über die Erzielung „managementbedingter Mehreinnahmen“ geliefert. Es gibt deshalb zur Zeit keine tragfähige Alternative zum „Förderverein-Konzept“, wie es etwa an einer Modellversuchsschule schon seit mehreren Jahren praktiziert wird. Eine gemeinnützige Gesellschaft verwaltet dort die Einnahmen und nimmt auch die Zahlungen an Honorarkräfte vor.

Diese Schule liefert zugleich ein anschauliches Beispiel dafür, daß dezentrale Ressourcenverantwortung nicht, wie vielfach befürchtet wird, notwendigerweise die Entstehung einzelschulischer Egoismen zur Folge hat, sondern daß dabei durchaus auch solidarische Lösungen denkbar sind. Zusammen mit sechs anderen Schulen des Bezirks ist von ihr ein „Leistungs- und Verantwortungszentrum“ gebildet und in einer Zielvereinbarung mit dem Bezirksamt ein gemeinschaftlich verwalteter Pool eingerichtet worden, in den die Schulen einen Teil ihrer budgetierten Mittel zur Finanzierung von Schwerpunktmaßnahmen und zur Abdeckung unplanbarer Risiken einzahlen. Teile der für die einzelnen Schulen veranschlagten Reservemittel werden von diesen im Bedarfsfall anderen Schulen leihweise über die Jahresgrenze hinaus zur Verfügung gestellt. Was hier auf freiwilliger Basis eingerichtet wurde, böte sich auch als Interventionskonzept des politisch-administrativen Systems zur Kompensation von Chancenungleichheiten bei der Einnahmeerzielung der Schulen infolge standortbedingter Unterschiede in den Ressourcenmobilisierungsmöglichkeiten an.

### *5.3. Mitwirkung der Einzelschule bei Personalentscheidungen*

Bei Personalentscheidungen, soweit es z.B. um die Anstellung von Lehrkräften geht, hatten und haben die Schulleiter bzw. Schulen in Berlin kaum Handlungsspielraum. Von der Schule wird der Bedarf an Lehrkräften dem Landesschulamt gemeldet; Entscheidungen über Einstellungen, Ver- oder Umsetzungen fallen – unter Berücksichtigung der Haushaltslage – außerhalb der betroffenen Schule. Bei der Besetzung



von Schulleiterstellen hat das Kollegium aufgrund der Regelungen des § 23 SchulVerfG von Berlin genau beschriebene Benennungsrechte. In diesem Bereich hat sich, bis auf eine Zusage des LSA, daß Schulprofile bei der Besetzung von Lehrerstellen berücksichtigt werden können, an den Rahmenbedingungen im Verlaufe des Modellversuchs nichts verändert. Schulleiterinnen und -leiter mahnen nach wie vor ein Mitspracherecht an. An einer entsprechenden gesetzlichen Regelung fehlt es bisher.

Am Aspekt der Mitwirkung der Einzelschule bei Personalentscheidungen zeigt sich am nachhaltigsten, daß die mit einem Modellversuch verbundenen Erprobungsmöglichkeiten im Berliner Modellversuch nicht bestanden, weil die Verantwortlichen in Bildungspolitik und -verwaltung – entgegen den Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung – kaum bereit oder in der Lage waren, die erforderlichen Voraussetzungen zu schaffen.

#### *5.4. Veränderungen an den Oberstufenzentren*

##### *OSZ Industrie und Datenverarbeitung*

Einen direkten Nutzen aus dem Modellversuch hat das OSZ nicht gezogen. Die Schulleitung charakterisiert das in ihren abschließenden Bemerkungen zu den Erfahrungen des OSZ im Modellversuch wie folgt:

„Insbesondere für das OSZ Industrie und Datenverarbeitung war schon bei Antragstellung klar, daß eine Profilbildung im Sinne des Modellversuchs nicht beabsichtigt gewesen ist. Diese kann bei der vorgegebenen fachlichen Struktur der Oberstufenzentren auch gar kein Ziel sein. Insofern ist es sicher auch erklärlich, daß die OSZ erst verspätet einbezogen worden sind – sie waren kaum in das Versuchsraster einzupassen. Dieses strukturelle Defizit in der pädagogischen Profilbildung ist noch verstärkt worden durch die unzulänglichen Umsetzungsaktivitäten der Verwaltung. Die politische Idee war zu wenig operativ, als daß sie zielorientiert im OSZ-Bereich wirksam werden konnte. Diese Zurückhaltung von aktivem Verwaltungshandeln wird besonders deutlich in dem zweiten Teil des Projektes, der sich neben der pädagogischen Profilbil-

dung mit dem Einsatz von Sach- und Personalmitteln befaßt. Hier hat sich durch den Modellversuch überhaupt nichts bewegt.“

### *OSZ Konstruktionsbautechnik*

Für das OSZ-Konstruktionsbautechnik stand die Entwicklung des fachlichen Profils im Vordergrund.

Es ist gelungen, zum Schuljahr 1997/98 das Modell einer berufsbezogenen integrierten Grundbildung (BiG) einzurichten. 15 Metallbaubetriebe hatten zusätzliche Ausbildungsplätze geschaffen und schickten ihre Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr zur praktischen und theoretischen Ausbildung an das OSZ. Vorteile der BiG sind der Lernortverbund – die Berufsschule als praktischer Lernort in Kooperation mit der betrieblichen Seite – und die integrierte Vermittlung theoretischer Kenntnisse und praktischer Fertigkeiten. Der Schwerpunkt der Ausbildung liegt in der berufsbezogenen Projektarbeit. An drei Wochentagen werden die angehenden Metallbauer in den schuleigenen Werkstätten praktisch ausgebildet. Der theoretische Unterricht findet an zwei Wochentagen mit 14 Stunden, das sind vier Berufsschulstunden mehr als im üblichen Ausbildungsjahr, statt. Diese zusätzlichen Stunden werden durch eine Verringerung der Stundenzahl im 5. bis 7. Ausbildungshalbjahr ausgeglichen. In dem über den Tarifrurlaub hinausgehenden Teil der Schulferien arbeiten die Auszubildenden in „ihren“ Betrieben.

### *OSZ Ernährung und Hauswirtschaft*

Während der Laufzeit des Modellversuchs war die Schülerzahl auf über 6500 Schülerinnen und Schüler angestiegen. Gleichzeitig hatte sich durch Einstellungsstop, Abwanderung von teilzeit-beschäftigten Kollegen in andere Bundesländer und Pensionierungen der Lehrerpersonal vergrößert.

Die angespannte Haushaltssituation ließ pädagogische Aspekte eher in den Hintergrund treten. „Es geht in erster Linie um die ‘Unterbringung’ von Schülerinnen und Schülern der Pflichtbildungsgänge“, so der Schulleiter.

Die geplante fachliche Profilierung durch die Ausgestaltung zweier neuer Schwerpunkte in der Fachschule für Lebensmitteltechnik und ein zweijähriger Lehrgang zum Erwerb der allgemeinen Fachhochschul-

reife konnte nach anfänglichen Genehmigungsproblemen verwirklicht werden. Die geplante Übernahme der Cafeteria als Projekt der BB- und VZ-Bildungsgänge und die Einbeziehung des Europagedankens in die Ausbildung in der Gastronomie sind inzwischen Realität.

Der Versuch, die Wochenstundentafeln durch Jahresstundentafeln bei den Vollzeitlehrgängen zu ersetzen, wird als gelungen eingeschätzt; gesicherte Erkenntnisse über die Wirkung fehlen allerdings bisher. Dagegen ließ sich dieses Verfahren in der Berufsschule nicht verwirklichen.

Die mit dem Landesschulamt getroffene Vereinbarung über die Erzielung „managementbedingter Mehreinnahmen“ erwies sich wegen übermäßiger Reglementierung und bürokratischer Verfahrensweisen als wenig praktikabel.

Am Personaleinstellungsverfahren hatte sich trotz vielfältiger Bemühungen nichts verändert.

### *5.5. Schulleiterfortbildung*

Fortbildungsmaßnahmen für die Leiterinnen und Leiter der am Modellversuch teilnehmenden Schulen wurden jeweils bezogen auf aktuelle Probleme durchgeführt.

Neben der individuellen Einzelberatung zu Schulprogramm, Schulprofil und Schulentwicklungsprozeß und einer zweitägigen Fortbildungsmaßnahme zum Thema „Organisationsentwicklung“ wurde Unterstützung bei der praktischen Umsetzung an drei Schulen geleistet:

- Studientag an der 4. Oberschule (Realschule) Hellersdorf zum Thema: Bestandsaufnahme (Ist-Analyse) als erster Schritt zur Schulentwicklung,
- Studientag an der 3. Oberschule (Realschule) Köpenick zum Thema: Gruppenunterricht,
- Studientag an der 2. Gesamtschule Zehlendorf zum Thema: Unser Schulprofil – das Profil unserer Schule ?

Darüber hinaus bot das BIL Fortbildungsangebote für Schulen, die sich am Modellversuch oder am Modellprojekt beteiligten, an: Informationsveranstaltungen/Workshops, Seminare für Schulleiterinnen und Schulleiter, Studientage, Pädagogische Konferenzen, Beratung, Begleitung und Evaluation von Schulentwicklungsprozessen.

Entsprechend den veränderten Anforderungen von Schulen in erweiterter Verantwortung gehen die Überlegungen zu einem neuen Fortbildungskonzept von folgendem aus:

Vorhandene Rechtsgrundlagen stellen nur Rahmenbedingungen dar, an denen sich die Schulleiterinnen und Schulleiter bei der Bewältigung ihrer neuen Aufgaben orientieren können. Die Gestaltungsaufgabe – das pädagogische Führen einer Schule – beginnt jedoch auf einer Ebene, die durch pädagogisch interpretierte Ausfüllung der Rahmenbedingungen gekennzeichnet ist. Hier geht es insofern um eine besondere Herausforderung für Schulleiterinnen und Schulleiter, als es gilt, Motivation, Kreativität und Leistungsbereitschaft aller beteiligten Personen so zu stärken, daß die vielfältigen Aufgabenstellungen gemeinsam und konstruktiv gelöst werden können.

Folglich brauchen Schulen keine Schulleiterinnen und Schulleiter, die nur darin geübt sind, das „Funktionieren“ des Systems Schule zu gewährleisten, sondern die aufgrund vorhandener und durch Fortbildung erworbener Qualifikationen strukturell denken, Entwicklungsprozesse moderieren und differenziert entscheiden können. Sie müssen Impulse von innen und außen wahrnehmen, Ideen und Innovationen zulassen, unterstützen, selbst innovativ tätig werden und Richtungen angeben, die zu einer gemeinsamen Qualität der Schule beitragen.

Aufbauend auf den Organisations- und Rechtsgrundlagen des Schulsystems sind spezielle Methoden und Strategien zu vermitteln, die die Eigenverantwortung der Schule stärken und einer fortlaufenden Schulentwicklung von innen heraus dienen. Aus den Erfahrungen des Modellversuchs kommen folgende Schwerpunkte in Betracht:

- Schulprogrammentwicklung, interne und externe Evaluation, Projektmanagement,
- Team- und Organisationsentwicklung: Diagnoseinstrumente, Interventionsmethoden,
- Planung, Durchführung und Auswertung schuleigener Projekte, die sich z.B. über die Bereiche Curriculumentwicklung, Schulprofil, Schulklima, Schulkultur, Öffentlichkeitsarbeit o.a. komplexer Themenstellung erstrecken,
- Entwicklung und Gestaltung von Kommunikationsstrukturen und Innovationsprozessen.

Die bisherige, eher konventionelle Fortbildung für Schulleiter in Deutschland bestand in dem Angebot eines (relativ kurzen) Kurses oder einiger Lehrgänge an einem Lehrerfortbildungsinstitut. Diese Tradition hat nach wie vor Bestand, obwohl ein jüngst gemachter Vorschlag für die unmittelbare Zukunft einen Ideenwandel erkennen läßt.<sup>25</sup> Kurse sind in der Regel angebots- und nicht nachfrageorientiert, basieren also auf dem, was die Anbieter als sinnvoll für die Schulleiter erachten. Hinzu kommt, daß gut ausgebildete und besonders qualifizierte Ausbilder/Trainer selten sind. Man verläßt sich statt dessen auf die Unterstützung durch erfahrene Schulleiter und Schulaufsichtsbeamte, deren Engagement *zusätzlich* zu ihrem normalen Arbeitspensum erfolgt. Deren Beitrag basiert vorwiegend auf der persönlichen Berufspraxis. Meistens ist nur eine sehr begrenzte Zahl von Plätzen verfügbar. Kurse sind überbelegt; nur wenige Schulleiter haben überhaupt die Chance, an einer Weiterbildung teilzunehmen.

Wenn Schulen (und folglich auch Schulleiter) in Zukunft mehr Eigenverantwortung übernehmen sollen, müssen neue Ideen entwickelt werden. Anstatt einfach nur Kurse anzubieten, sollte man darüber nachdenken, was man braucht, um Menschen für die Übernahme zusätzlicher Verantwortungspositionen auszubilden; diese Ausbildung sollte in Form eines Konzeptes „geplanter Lernerfahrungen“ erfolgen. Auch wenn solche Lernerfahrungen einen Kurs, ein Seminar oder einen Workshop einschließen könnten – sofern dabei geeignete Methoden angewandt werden, die ein Lernen in ausgewählten Bereichen sicherstellen –, sollten noch viele andere Ansätze in ein Curriculum integriert werden. Mehr Kreativität und Phantasie muß aufgebracht werden, damit reifen, erfahrenen Erwachsenen andere Lerngelegenheiten geboten werden können als lediglich durch Vorträge, Diskussionen oder Kolloquien. Den Lernzielen und den Kompetenzen, die erworben werden sollen, wird zu wenig Beachtung geschenkt.

---

25 Futasz, M.: *Andernfalls verdunstet der pädagogische Eros: Die Arbeitsgemeinschaft der Schulleiterverbände macht Vorschläge zur Schulleiterausbildung*, Deutsche Lehrerzeitung, Nr. 9-10, 06.03.97. Die ASD stellte ihre Konzeption einer Schulleiterausbildung mit drei Elementen vor: einem Grundkurs, einem Praktikum an der Seite eines erfahrenen Schulleiters, um den nötigen Rollenwechsel „hautnah“ zu durchleben, und einem Aufbaukurs.

Das dazu nötige *Curriculum* muß am jeweiligen Ort seiner Umsetzung entstehen; es müssen also die örtlichen Bedingungen, Bedürfnisse und Ressourcen berücksichtigt werden. Folgende Strukturen sollten dabei Beachtung finden:

- die Lernziele;  
die Lernerfahrungen, die zum Erreichen dieser Ziele notwendig sind, einschließlich der dabei anzuwendenden Methoden (Lesen, Vorlesung, Diskussion, Exkursion, Fallstudie, Voraussagetechniken, Szenario, Selbststudium mit strukturiertem Lernmaterial, computer-unterstützter Unterricht, Videofilme, Tutorium, Forschungsprojekt der Teilnehmer während des Trainingsprogramms, praktische Anwendungsversuche in Fortbildungsinstitutionen, sachlich-situatives Entscheidungsspiel, Simulation, Rollenspiel, Training des zwischenmenschlichen Verhaltens, Analyse praktischer Einzelfälle, Teamforschung, praktische Berufseinführung [Assistenzschulleiter, Praktikum], Anwendung des erworbenen Wissens an der Schule mit Unterstützung durch einen Tutor);
- die Strukturierung geplanter Lernerfahrungen;
- die Lernmaterialien;
- die Evaluation.

Vor allem die folgenden Inhalte sollten abgedeckt werden: zwischenmenschliche Kompetenzen, Organisationsfähigkeiten, pädagogische Führungskompetenz, Entwicklung einer Schulleitungskonzeption, Personalmanagement, Beziehung zu den Schülern, Ressourcenmanagement, Rechtskenntnisse, Beziehung zum lokalen Umfeld der Schule, Fähigkeiten bezüglich des Curriculum, institutionelle Planung, Selbstmanagement, Innovationsmanagement, Umgang mit Schulbehörden als System.

Bei Tests mit Gruppen von Schulleitern stellte sich heraus, daß sie folgende Prioritäten in dieser Reihenfolge setzen: „zwischenmenschliche Kompetenzen“, „Organisationsfähigkeiten“ und „pädagogische Führungskompetenz“. Dabei stehen die „zwischenmenschlichen Kompetenzen“ mit großem Abstand an erster Stelle. Ein ähnlicher Test bei einer kleinen Gruppe von Schulleitern, die an dem Modellversuch in Berlin teilnahmen, zeigte ähnliche Ergebnisse, auch wenn die Größe dieser Gruppe nicht ausreichend war, um statistisch signifikant zu sein.

Eine besondere Verantwortung bei der Entwicklung des Curriculum besteht in der Entscheidung darüber, welche Aspekte verpflichtend für alle sein sollten. Dazu gehören zum Beispiel Organisationsentwicklung, Projektplanung, Innovationsprozesse, Führungsverhalten, interne Evaluationstechniken und Dokumentationsformen (-instrumente) und Teambildung. Obwohl sich das Führungstraining zum größten Teil auf positives Verhalten und positive Einstellungen konzentriert, müssen sich Menschen in Führungspositionen auch in der kritischen Analyse negativer Erscheinungen und den Wegen zu ihrer Überwindung auskennen. Dazu gehören u.a. mangelnde Führungsfähigkeiten bei Schlüsselpersonen, Demotivation, Zynismus, Skepsis, Selbstgefälligkeit, Desintegration der Gruppe und unklare Zielsetzungen bei der Planung neuer Initiativen.

Schulleiterfortbildung kann nur dann erfolgreich angeboten werden, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind. Dazu gehören u.a. die Verfügbarkeit von Humanressourcen (Fortbildern/Trainern), materiellen Ressourcen (Lernmaterialien, Räumlichkeiten im Fortbildungsinstitut, andere Orte der Durchführung der Fortbildung) und finanziellen Ressourcen (Investitionen für die Ausbildung der Trainer, Reise- und Aufenthaltskosten der Teilnehmer und Kosten der verschiedenen Angebote).

In Anbetracht der begrenzten finanziellen und Humanressourcen kann kein Fortbildungsinstitut all die verschiedenen Aspekte von Fortbildung anbieten, die notwendig wären, um individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Andererseits werden Ressourcen verschwendet, wenn alle Institute die gleichen Module (zum Beispiel Führungsstil und -verhalten) anbieten, die wirtschaftlicher auf einer großen Gemeinschaftsveranstaltung verschiedener Kursanbieter offeriert werden könnten. Für besondere „Großveranstaltungen“ zu bestimmten Themen könnten auf diese Weise die besten Trainer eingeladen werden. Dagegen könnten Themen mit geringer Nachfrage, wie beispielsweise Zeitmanagement, in Kleingruppen vermittelt werden. Die Teilnehmer würden dann einen Gutschein sowie eine Liste mit Anbietern dieser Themen erhalten und könnten sich damit entweder an andere Lehrerfortbildungsinstitute in anderen Bundesländern oder sogar an andere Anbieter von Fortbildungsveranstaltungen in ihrem eigenen Bundesland, wie beispielsweise

Unternehmen, Versicherungen, Banken, Industriefirmen, Universitäten, Hochschulen oder Bildungsberatungsinstitutionen wenden.

Vor der Konzipierung eines Curriculum müssen folgende Aspekte beachtet werden:

- die Frage, inwieweit die Fortbildung der Zielgruppen (Schulleiter und Schulaufsichtsbeamte) gemeinsam oder parallel erfolgen soll;
- die Zahl der Teilnehmer pro Jahr;
- die Methode der Aufstellung einer Bedarfsanalyse der Teilnehmer;
- der Inhalt der Fortbildungsprogramme;
- die Sorge dafür, daß das Curriculum sowohl den Erfordernissen des Bildungssystems (der Angebotsseite – was die politische Führung von den Schulleitern verlangt) als auch denen des einzelnen Teilnehmers (der Nachfrageseite) gerecht wird;
- die Verbindung der einzelnen Teile des Curriculum mit den geeigneten Methoden;
- die anzuwendenden Methoden: Praktika, Exkursionen, Videos, Tutorengruppen, Nutzung anderer Anbieter (Fortbildungsinstitute, kommerzielle Anbieter: Banken, Industrieunternehmen usw.), Seminare, gruppendynamisches Training, Kurse, Vorträge vor großen Auditorien usw.; Interaktion der verschiedenen Zielgruppen (Schulleiter, Schulaufsichtsbeamte);
- die Suche nach geeigneten Orten für die geplanten Lernerfahrungen;
- die Ausarbeitung von Lernmaterialien und -ausrüstung (Bücher, Videos, Lesematerialien, ausgewählte Abschnitte aus der Fachliteratur, kleinere Druckschriften usw.);
- die Organisation der Veranstaltungen mit unterschiedlichen Teilnehmerzahlen;
- die Berechnung der notwendigen Zahl von Ausbildern/Trainern mit den entsprechenden Fachkenntnissen für die verschiedenen Curriculumbereiche;
- die Einrichtung einer Vollzeitstelle für einen Fortbildungskoordinator, der für alle Funktionsträger im Schulsystem zuständig ist;
- die Einrichtung eines Pools von Ausbildern (in den Bereichen Führungsverhalten, Management und Verwaltung) in Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigung sowie Fachleuten für besondere Themen; die



- Mitglieder dieses Pools setzen sich aus Mitarbeitern der Schulverwaltung oder der Schulen und aus externen Beratern zusammen;
- Entwicklung, Organisation und Durchführung eines anspruchsvollen Ausbildungsprogramms für die Trainer (Curriculuminhalte und Fortbildungsmethoden, Vorbereitung der einzelnen Trainer auf die Rolle im Team: Dozent, Arbeitsgruppenorganisator, Tutor, Verbindungsperson zur Schule usw.) einschließlich der Ausstellung von Zertifikaten als Qualifikationsnachweis;
  - Ergänzung der Schulleiterfortbildung durch ähnliche Angebote für „angrenzende“ Gruppen (Schulleitungsteam, Schulaufsicht);
  - Kostenplanung, Budgetierung, Finanzierung und Kostenkontrolle;
  - die Kosten der verschiedenen Angebotsformen;
  - die Einführung einer flexiblen Finanzierungsform für die Teilnehmer der Fortbildung, wie zum Beispiel eines Gutscheinsystems, das auch die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen *anderer* Anbieter neben dem Berliner Lehrerfortbildungsinstitut zuläßt.

#### 5.6. *Zum Verhältnis Schulleiter – Schulaufsicht*

Der Modellversuch „Schule in erweiterter Verantwortung“ „soll für Schulaufsichtsbeamte Chancen eröffnen, von Verwaltungsarbeiten entlastet zu werden, stärker dem Anspruch des Schulverfassungsgesetzes nachzukommen, die Unterrichts- und Erziehungsarbeit in der Berliner Schule beratend (...) zu unterstützen und auf die Einhaltung demokratischer, rechtsstaatlicher Grundsätze zu achten.“<sup>26</sup>

Die Realität entsprach dem nicht. Aus Sicht der Schulleiter gestaltete sich das Verhältnis zur Schulaufsicht im Modellversuch nicht anders als sonst auch. Danach lassen sich im wesentlichen drei Formen dieses Verhältnisses unterscheiden:

- *Vorbehaltlose Unterstützung der Modellversuchsschulen:* „Seitens der Schulaufsicht wurden wir bei der Planung unserer Vorhaben beraten und unterstützt. So gab es beispielsweise vor Umsetzungen von Kollegen ein entsprechendes Gespräch mit der Schulrätin, eben-

---

26 Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport: Schule in erweiterter Verantwortung. Konzeption. Berlin 1995, S. 16.

falls in der Phase des Erstellens des Schulprogramms sowie der Bewertungsmaßstäbe zur Profilierung.“ „Die Schulaufsicht des Bezirks unterstützte die Arbeit der Schule ohne Einschränkungen; dies zeigt sich auch besonders deutlich darin, daß Umsetzungswünsche von Kollegen anderer Schulen, auch aus anderen Bezirken, entsprechend den Wünschen der Schule ... realisiert wurden.“ „Die Schulrätin bemühte sich erfolgreich um die Genehmigung der Profilerweiterung.“ „Die Schulrätin verfolgte den Modellversuch interessiert und beratend.“ „Die örtliche Schulaufsicht (Außenstelle des LSA) war Initiator zur Teilnahme am Modellversuch. Beantragte Maßnahmen (z.B. Durchführung von Studientagen, Anträge, Genehmigung von Dienstreisen, Einrichtung eines neuen Wahlpflichtfaches) wurden unterstützt.“

- *Mitwirkung nur am Genehmigungsverfahren ohne nachfolgende Unterstützung:* Charakteristisch dafür sind folgende Einschätzungen: „Die Schulaufsicht war ausschließlich in das Genehmigungsverfahren involviert. Im wesentlichen hat man keine Unterstützung erhalten“. „Die Schulaufsicht hat lediglich bei der Genehmigung des Antrags der Schule auf Beteiligung an dem Modellversuch ... die Zustimmung zum Vorhaben der Schule erteilt. Eine weitere Unterstützung war nicht erforderlich.“
- *Unzureichende Beachtung des Modellversuchs:* Das zeigt sich in folgenden Aussagen: „Wesentliche Fragestellungen wurden nicht beraten. Die Schulaufsicht wurde in einzelnen Fällen von der Schule lediglich über die Vorhaben im Modellversuch informiert. Ihrerseits gab es keine Reaktion. Seit 1992 hat die Schule, bedingt durch Umstrukturierungen z.Zt. den sechsten Schulaufsichtsbeamten.“ „Die Schulaufsicht interessiert sich nicht ausreichend für den Modellversuch. Sie ist selten bereit, die Ideen des Kollegiums gegenüber der übergeordneten Ebene zu vertreten.“ „Die Zuweisung von Lehrern erfolgt durch das LSA weiterhin nach einem Punktsystem, das nicht gewährleistet, daß die benötigten Lehrkräfte an die Schule kommen. Das gilt auch für den Lehreraustausch. Die Teilnahme am Modellversuch durch einige Schulen spielte im LSA überhaupt keine Rolle, war dort scheinbar gar nicht bekannt.“

Das Verhältnis Schule – Schulaufsicht war sehr stark von den daran beteiligten Personen abhängig. Positiv wurde aus Sicht der Schulen die

Beratungsbereitschaft einiger Schulaufsichtsbeamter eingeschätzt bzw. das Fehlen bei anderen bemängelt.

Vermutlich sind auch einige der Probleme im Modellversuch in diesem Kontext zu sehen. Das betrifft zum Beispiel:

- einen Mangel an Verständnis für den Modellversuch bei einigen Mitarbeitern der Schulaufsicht und damit offensichtlich auch Probleme innerhalb des LSA;
- die Personalpolitik gegenüber den Modellversuchsschulen, etwa die Zuweisung eines Mathematiklehrers, obwohl die Schule nachdrücklich um einen Deutschlehrer gebeten hatte;
- das Verhindern der Teilnahme einiger Schulleiter an einer Studienreise in die Niederlande im Rahmen des Modellversuchs;
- die geringe Transparenz von Entscheidungen in für die Schule wichtigen Angelegenheiten;
- das unterschiedliche Interesse an gezielter Unterstützung von Schulen, die während ihres Modellversuchsvorhabens auf übergreifende Probleme gestoßen waren.

Dies macht nachdrücklich deutlich, daß ein Modellversuch, der vom Senat initiiert und eingerichtet wurde, um Schulen in bestimmten Bereichen eine größere Eigenverantwortung zu geben, auch Konsequenzen für die Organisation der Schulaufsicht sowie für deren Arbeitsweise in der täglichen Praxis hätte haben müssen. Das heißt, daß auch im Verhältnis zwischen Schulaufsicht und Schule neue Wege zu beschreiten sind.

Bei der Beantwortung der Frage, welche Kompetenzen künftig den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems einzuräumen sind, sollten auch die folgenden Aspekte beachtet werden:

- eine möglichst geringe direkte Abhängigkeit der Schulen von individuellen Entscheidungen eines Schulaufsichtsbeamten;
- mehr Transparenz in den Zielsetzungen und Maßnahmen der Schulaufsicht;
- mehr gemeinsame Planung und dadurch mehr Konsistenz in den Beziehungen zwischen Schulaufsicht und Schule;
- stärkere Berücksichtigung der nationalen und internationalen Diskussionen und Entwicklungen.

Das Potential der Schulaufsicht für die Entwicklung von Schulen ist ungleich größer, als es im Rahmen des Modellversuchs genutzt wurde.

Wenn die Berliner Schule sich zu einer Schule in erweiterter Verantwortung wandeln soll, dann muß sich auch die Rolle der Schulaufsicht ändern.

### *5.7. Bewertung des Modellversuchs durch die Schulleiter*

Die Wirksamkeit des Modellversuchs wird von den Schulleiterinnen und Schulleitern sehr unterschiedlich gesehen. Im wesentlichen lassen sich drei Bewertungsgruppen ausmachen:

- „*Der Modellversuch als genutzte Chance zur Entwicklung der Schule*“.

In dieser Gruppe finden sich vor allem Schulen, die schon über eine reiche Erfahrung mit Modellversuchen verfügen oder deren Leiterinnen und Leiter den Modellversuch von Anfang an als Möglichkeit verstanden, ihr Kollegium zu Veränderungen zu motivieren.

Positiv bewertet wurden die konkrete Unterstützung durch die im Rahmen des Modellversuchs entstandene Vernetzung von Schulen zum Zweck des Informationsaustauschs und die Begleitmaßnahmen durch DIPF, BIL und einzelne Ansprechpartner in der Senatsverwaltung. „Die Zusammenarbeit mit dem DIPF war hilfreich und sehr informativ“.

Einigen dieser Schulen ist es im Verlauf des Modellversuchs gelungen, ihr pädagogisches Profil zu schärfen und deutlich auszubauen, was z.T. positive Auswirkungen auf die Zahl der Schüleranmeldungen hatte. „Die Schüler der 7. Klassen des Schuljahres 1997/98 haben unsere Schule vorrangig deshalb gewählt, da eben hier ein besonderes musisches Spektrum geboten wird. Auch erfuhren wir in diesem Schuljahr erstmalig Zulauf aus einem benachbarten Bezirk.“

„Die Teilnahme am Modellversuch brachte unserer Schule einen Prestigegewinn für Schüler, Eltern und Lehrer, die damit ein Gefühl bekamen, eine besondere Arbeit zu leisten, an einer Schule mit besonderem Profil zu arbeiten.“

„Das wichtigste Ergebnis der Teilnahme am Modellversuch für unsere Schule ist der berlinweite Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen mit ähnlichen Vorhaben.“

- „*Der Modellversuch als brauchbarer Ansatz, aber...*“

An einigen der beteiligten Schulen haben sich im Zeitraum des Modellversuchs Entwicklungen vollzogen, die sich nur zu einem Teil aus dem Versuch ableiten lassen. Für die Schulleiter ist es nicht in jedem Fall klar, ob es diese Entwicklungen nicht auch ohne den Modellversuch gegeben hätte. „Das Ansehen der Schule in ihrer Umgebung ist weiterhin gestiegen. Dies ist aber nicht allein dem Modellversuch zuzuschreiben, da wir bereits seit 1991 an dem ökologischen Unterrichtsprofil arbeiten.“ „Der Modellversuch war Anschlag, sich intensiver mit der Profilbildung zu beschäftigen“.

Die Bewertung durch die Schulleiterinnen und Schulleiter fiel hinsichtlich der drei Ansatzpunkte des Versuchs sehr unterschiedlich aus. Während die Gestaltungsmöglichkeiten bei der pädagogischen Profilbildung positiver eingeschätzt werden, bemängeln sie, daß die Möglichkeiten der Selbstbewirtschaftung von Mitteln und der Einflußnahme auf Personalentscheidungen im Modellversuch völlig unzureichend gewesen seien.

- „*Geringe Wirkung durch den Modellversuch*“.

In diese Gruppe gehören besonders die OSZ, für die der Modellversuch offenbar nicht den geeigneten Rahmen bot und die ihre Belange nur unzureichend berücksichtigt sahen. Ihnen ging es in erster Linie nicht um die Ausprägung eines pädagogischen, sondern eines fachlichen Profils. Besonders negativ wirkten sich äußere Bedingungen aus, die auch im Rahmen des Modellversuchs nicht verändert werden konnte, etwa die nicht gestattete Übertragbarkeit von Mitteln in das nächste Haushaltsjahr oder das Fehlen eines selbstverwalteten Einnahmen- bzw. Ausgabenkontos. Hier hatten die OSZ andere Erwartungen, da sie direkt dem LSA unterstehen. Zu den Vereinbarungen über „managementbedingte Mehreinnahmen“ heißt es: „Die finanzielle Abwicklung möglicher Einnahmen bzw. Ausgaben ist verwaltungstechnisch so kompliziert und langwierig, daß diese im Ansatz gute Idee wahrscheinlich nicht greift“.

## 6. Evaluation des Modellversuchs: Sicht eines teilnehmenden Beobachters<sup>27</sup>

### 6.1. Vorbemerkungen

Evaluation, besonders im Bildungsbereich, hat keine lange Tradition in Deutschland. Eigentlich wird im Bereich Bildung überhaupt noch nicht professionell evaluiert, weil man bisher glaubte, Qualität werde bereits durch detaillierte Reglementierung gesichert.

Allmählich wird auch in der Bundesrepublik gesehen, daß Theorie (durch Reglementierung wird Qualität garantiert) und Wirklichkeit (was passiert in den Schulen?) in der aktuellen Lage der Schulen weit auseinander liegen. Die Komplexität des pädagogisch-didaktischen Vorgehens, die Änderungen der Schülerklientel, die Realität einer multikulturellen Bevölkerung und die wachsende Vielfalt von Weltanschauungen und damit verbundenen pädagogischen Zielsetzungen, um nur einige Faktoren zu nennen, haben das Bewußtsein gestärkt, daß mehr professionelle und theoretisch begründete Methoden und Techniken notwendig sind, um die Realität zu verstehen und die Qualitätssituation zu überblicken.

Besonders gilt das natürlich für ein Projekt, das eine weitergehende Verselbständigung von Schulen zum Thema hat. Die Schulaufsicht ist in Deutschland noch immer überwiegend eine bürokratische Institution. Im Vergleich zu dem, was sich in anderen europäischen Ländern in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat, ist sie noch immer eine Organisation von Einzelgängern. Moderne Methoden und Techniken kollektiv ausgeführter Evaluationsarbeit auf Schulniveau und auf Systemniveau sind zumeist noch unbekannt. Auch die professionelle Ausbildung von Schulaufsichtsbeamten steckt in dieser Hinsicht noch in den Anfängen. Wenn wir als wissenschaftliche Begleitung des Berliner Projektes versuchen, eine mehr an der aktuellen Lage angepaßte Evaluation durch-

---

<sup>27</sup> Der folgende Beitrag wurde von Theo M.E. Liket (Niederlande) verfaßt, der der Projektgruppe von Anfang an mit der Zielsetzung der Evaluation angehörte. Die Projektgruppe hat die Schlußfolgerungen und Empfehlungen des Autors diskutiert und akzeptiert. Struktur, sprachlicher Duktus und äußere Gestaltung des Beitrages wurden auf Wunsch des Autors soweit wie möglich beibehalten.

zuführen, haben wir es natürlich auch mit dieser Beschränkung durch die Tradition zu tun. Die folgenden Einschätzungen beruhen auf kollektiven Wahrnehmungen und auf Fakten und Daten, die während des Prozesses deutlich geworden sind.

Evaluationstheoretisch kommen zwei Ansätze in Frage. Der ersten Auffassung nach ist Evaluation eine interpretationsfreie Beschreibung der Realität. Personen, die eine Deskription zur Kenntnis nehmen, sollen ihre eigenen Schlußfolgerungen ziehen und die als notwendig erachteten Maßnahmen ableiten. Die zweite Auffassung betrachtet Evaluation als eine nicht wertfreie Beschreibung, in der auch Interpretationen und Empfehlungen eine wichtige Rolle spielen.

Die nachfolgende Einschätzung des Berliner Projekts folgt eher der zweiten Auffassung, weil die wertfreie Betrachtung eines solchen im Bildungsbereich angesiedelten und überdies umstrittenen Projekts überhaupt nicht möglich ist. In pädagogisch-didaktischen Aktivitäten spielen viele meßbare Aspekte eine Rolle; wir wissen aber auch, daß meistens die weniger meßbaren Aspekte ebenso wichtig sind.

Daß verschiedene Beobachter zu unterschiedlichen Interpretationen kommen können, wird häufig für die erwünschte Objektivität der Evaluation als negativ gesehen. Wenn jedoch eine professionelle Gruppe von Evaluatoren gemeinsam zu Schlußfolgerungen kommt, wird das erreicht, was in der Evaluationstheorie „Intersubjektivität“ genannt wird. Weil verschiedene Personen dieselben Wahrnehmungen austauschen und diskutieren, entstehen eine Beschreibung und eine Interpretation, die nicht nur komplex und nuanciert, sondern insgesamt relativ objektiv sind.

Eine weitere Bemerkung gilt der Struktur der Evaluation. Dabei wird meistens das Modell von „Input-Process-Output“ benutzt, um deutlich zu machen, daß ein Projekt durch drei verschiedene Aspekte beeinflusst wird, die für sich beschrieben werden sollten.

Dem folgt die Darstellungsweise; demgemäß werden die Formulierungen „Ausgangssituation“, „Prozeß“ und „Ergebnis“ benutzt.

Weil in den vorgehenden Kapiteln schon ausführlich auf die unterschiedlichen Aspekte eingegangen wurde und daher Wiederholungen hier nicht angemessen sind, beschränkt sich dieser Abschnitt auf Schlußfolgerungen und Empfehlungen des Evaluators.

## 6.2. Ausgangssituation

- **Ein Projekt muß eine klare und operationalisierbare Zielsetzung haben, damit nachher deutlich evaluiert werden kann, was erreicht worden ist.**

Die Evaluation zeigt, daß die Hauptzielsetzungen (Profilbildung, Personalführung [Einstellung] und Finanzmitverantwortung) klar formuliert waren. Eine weitere Verdeutlichung, innerhalb welcher Rahmenbedingungen etwas möglich war, fehlte am Anfang.

- **Deutlich muß sein, wie die Projektorganisation gestaltet ist, wer für welche Entscheidungen verantwortlich ist und wie die Kommunikationsstruktur zwischen den Partnern im Projekt funktioniert.**

Die Projektorganisation war an sich klar, doch trafen Schulverwaltung und Schulaufsicht schon am Anfang des Prozesses eigene Entscheidungen, die später in Diskussionen mit der Projektgruppe Probleme verursachten.

- **Schulen, die sich für einen Modellversuch bewerben wollen, müssen genau informiert sein über die Kriterien, die für die Auswahl gelten. Die Auswahl der Schulen muß zudem eine öffentliche, kontrollierbare Angelegenheit sein.**

Die Kriterien waren nicht oder nur ungenügend formuliert.

Die Projektgruppe und die Schulaufsicht, die am Ende die Auswahlentscheidungen traf, haben keine ausreichende Kommunikation über die Auswahl geführt. Der Eindruck besteht, daß es Schulen gab, die, objektiv gesehen, geeignetere „Kandidaten“ waren und vielleicht zu Unrecht nicht zugelassen wurden.

- **Vor Beginn eines solchen Projektes müssen Schulen wissen, wie groß ihre Freiräume sind und welche praktische und wissenschaftliche Begleitung sie zu erwarten haben.**

Es war von Anfang an nicht deutlich, welche Vorhaben für die Schulen in den drei Bereichen des Modellversuchs möglich sein sollten und inwieweit ein oder mehrere Aspekte (pädagogisches Profil – Personal – Finanzen) für die Entwicklung einer „erweiterten Verantwortung“ vorgeschlagen werden konnten. In der Projektgruppe ist darüber während der ersten Monate des Projektes viel diskutiert



worden, ohne daß die Schulen darüber Klarheit hatten. Die besonderen Schwierigkeiten einer wissenschaftlichen Begleitung unter den Berliner Bedingungen sind selbst der Projektgruppe erst im Laufe des ersten Modellversuchsjahres klar geworden.

- **Die Komplexität eines Projektes muß bereits zu Beginn deutlich sein. Von Anfang an sollte auch klar sein, daß im Schulwesen Innovationsprozesse länger dauern als drei Jahre. Schulen müssen daher vorher auch wissen, welche Effekte und möglichen Konsequenzen ihre Arbeit für eine längerfristige Entwicklungsperspektive hat.**

Die Komplexität des Prozesses wurde von vornherein unterschätzt. Ein solcher Innovationsversuch kann nur gelingen, wenn Schulleitung und Projektmanagement weitere Perspektiven bieten können, damit in der Schule genügend Motivationskraft freigesetzt werden kann, die nötig ist, um zusätzliche (weitgehend unbezahlte) Arbeit zu leisten.

- **Die finanzielle Situation ist eine wichtige Rahmenbedingung für Innovationen.**

Die Situation in Berlin für das Projekt war auch deshalb nicht optimal, weil nicht von vornherein die finanziellen Rahmenbedingungen von Schulentwicklung berücksichtigt werden konnten.

### **Empfehlungen:**

1. Ein Projekt wie „Schule in erweiterter Verantwortung“ muß, bevor darüber politisch entschieden wird, klare Zielsetzungen auf allgemeinem, globalem und operationalem Niveau haben.
2. Über Projektorganisation, Begleitung und Kommunikationsstruktur sowie über Entscheidungsverantwortlichkeit während der Entwicklung des Projektes muß am Anfang des Projektes Klarheit bestehen.
3. Die Kriterien für Bewerbung und Auswahl von teilnehmenden Schulen müssen in der Öffentlichkeit bekannt sein, und die Schulen müssen ein Recht darauf haben, zu erfahren, warum ihr Antrag angenommen oder abgelehnt wurde.
4. Zu Beginn eines Projektes muß bekannt sein:
  - welche Freiräume die Schule tatsächlich hat;

- **welche finanziellen und personellen Rahmenbedingungen bestehen;**
- **wie die Evaluation des Projektes zustande kommt;**
- **was von der Berichterstattung während und am Ende des Projektes erwartet wird.**

### 6.3. *Prozeß*

Ein Projekt wie „Schule in erweiterter Verantwortung“ ist ein Innovationsprozeß. Innovationsprozesse sind durch verschiedene Phasen gekennzeichnet, wobei die erste Phase in der Literatur als „unfreezing“ („Entfrostsung“) bekannt ist. Die Teilnehmer (in der Schule: das Kollegium) sollen von internen Kollegen (Schulleitung) und externen Begleitern motiviert werden, darüber nachzudenken, welche neuen Möglichkeiten geschaffen werden sollen. Dazu ist eine Periode der „Eröffnung“ nötig, damit die Kollegen wenigstens bereit sind zu sehen, daß die täglich gewohnte Praxis nicht die einzige Möglichkeit ist, um die pädagogisch- didaktische Umwelt zu organisieren. Es ist aus der Forschung bekannt, daß eine solche Periode kürzer oder länger sein kann, aber doch wenigstens ein bis zwei Schuljahre umfaßt, wenn die richtigen Methoden und Techniken benutzt werden. Dazu kommt, daß jeder Innovationsprozeß einmalig ist und nur über Höhen und Tiefen zum Ziel führt. Auch das macht deutlich, daß wirkliche Änderungen in der Haltung von Personen nur langfristig zustande kommen. In der Evaluation ist es daher auch nötig, die unterschiedlichen Schulen in ihrer Eigenheit zu beschreiben und zu bewerten. Die Projektgruppe hat versucht, durch verschiedene Schulbesuche diese Evaluation schulspezifisch zu machen. Die Evaluationsergebnisse sind hier generalisiert, müssen aber innerhalb dieser Einmaligkeit verstanden werden.

Die Projektgruppe hat versucht, durch verschiedene Inputs den Schulen, besonders jedoch den Schulleitern, Hilfen zu geben. Dazu gehörten:

- verschiedene Themenbesprechungen, wobei die Schulleiter in einer Art Workshop über Entwicklungen und über die für das Projekt wichtigen Aspekte informiert wurden;
- Schulbesuche, um Schulleitern und Kollegien bei ihrer Innovationsarbeit zu helfen;

- ein gemeinsamer Besuch in den Niederlanden, wo die Schulleiter die Gelegenheit hatten, Schulen zu besuchen und „erweiterte Verantwortung“ in Theorie und Praxis kennenzulernen;
- individuelle Kontakte zwischen Teilnehmern am Projekt, Mitgliedern der Projektgruppe und Beratern immer da, wo sich bestimmte Entwicklungen zeigten oder Probleme entstanden;
- regelmäßige Tagungen der Projektgruppe, um Fortschritte zu besprechen, Problemunkte zu lösen und die weitere Planung zu diskutieren („Monitoring“);
- Zwischenberichte zusammenzustellen, um die Berliner Senatsverwaltung und die BLK kontinuierlich auf Entwicklungen und Probleme aufmerksam zu machen.

Die auf den Prozeß gerichteten Evaluationsaspekte lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- **Von Anfang an haben die Schulen aktiv und in relativer Unabhängigkeit selbstbewußt am Programm gearbeitet.**  
Dabei fiel auf, daß die Schulberichte (Bewerbungsdokumente, Profilbeschreibungen, Prozeßfortgangsbeschreibungen) von sehr unterschiedlicher Qualität waren. Schulen, die vorher schon an anderen Projekten teilgenommen haben, wiesen ein höheres Maß an Professionalität auf.
- **Die Teilnahme an den Informations- und Studienveranstaltungen war nicht optimal. Manche Schulen nahmen ständig teil. Häufig waren bei diesen wichtigen Besprechungen aber nicht alle Schulen vertreten. Das hat ohne Zweifel Lücken im Fortgang des Prozesses ergeben.**  
Für diese Abwesenheit gab es verschiedene Erklärungen. Die Teilnahme war abhängig vom Thema und den Referenten. Manchmal gab es auch andere Prioritätsverpflichtungen des Schulleiters. Es gab aber auch Fälle, wo die Schulaufsicht die Anwesenheit des Schulleiters nicht genehmigte.
- **In den meisten Schulen wurde intern eine Steuerungsgruppe gebildet. In einem solchen Projekt muß der Schulleiter auch delegieren können. Manche Schulen hatten aus Tradition noch wenig Erfahrung mit einer solchen Delegation der Verantwortung. Wo das gelungen ist, war zugleich auch deutlich eine Rahmenbedin-**

**gung erfüllt, die sich für den ganzen Prozeß als förderlich erwies.**

Hier gilt natürlich besonders: Ein Innovationsprozeß fängt mit „unfreezing“ an, und es dauert einige Zeit, bevor eine Schule intern so weit ist, diese Organisationsaspekte, die teilweise einen Bruch mit der Vergangenheit bedeuten, adäquat zu beherrschen.

- **Die Schulen hatten Mühe mit der separaten Einteilung der drei Projektaspekte. Es war am Anfang nicht deutlich, ob nur ein Aspekt gewählt werden konnte oder eine Kombination. In den Kollegien bestand darüber auch nicht immer Übereinstimmung.** Hierbei spielte das Problem eine Rolle, daß es für eine innovationsfreundliche, aber noch nicht erfahrene Schule schwierig ist, Haltungen zu entwickeln, die notwendig sind, um Konsequenz zu erreichen und die eigene Verantwortung für Entscheidungen auch wahrzunehmen, wobei nicht die traditionelle top-down-Struktur gilt. Es war zu erwarten, daß in der Realität die drei Aspekte kaum separat entwickelt werden können. Das gilt insbesondere für eine Schule in erweiterter Verantwortung. Im Prinzip muß die Flexibilität in einem derartigen Projekt viel größer sein. Diese Bedingung war nicht erfüllt, woraus sich im Prozeß eine Fülle von Problemen ergab.
- **Die Informations- und Studienveranstaltungen wurden im Prozeß von den Schulleitern positiv eingeschätzt.** Obwohl bei diesen Vorträgen theoretische Gegenstände praxisnah und mit vielen Beispielen behandelt wurden, wird eine Operationalisierung in der Schulrealität erst langsam und mit Hilfe von viel Überzeugungskraft erfolgen können. Durch die Begleitung des DIPF konnten viele Entwicklungen in den Schulen effektiv an die Projektgruppe zurückgemeldet werden, von der wiederum Initiativen und Hilfen an die Schulen zurückgingen. Die wissenschaftliche Begleitung war relativ gut strukturiert. In der Zusammenarbeit zwischen Vertretern der Behörden, der Schulaufsicht und der wissenschaftlichen Begleitung wurde versucht, während des Prozesses auftretende Probleme zu benennen und – wo möglich – zu lösen.
- **Die Reise in die Niederlande war sehr wichtig, nicht nur wegen der Informationen vor Ort, sondern auch wegen ihres Beitrages**

**zur Förderung der Kommunikation unter den beteiligten Schulleitern und Mitarbeitern der Schulverwaltung.**

Es war für die Projektgruppe sichtbar, daß nach der Reise die Diskussionen konstruktiver wurden.

#### **Empfehlungen:**

- 5. Von Anfang an muß gewährleistet sein, daß alle Schulen an allen im Projekt ausgeschriebenen Informationsveranstaltungen, Studienseminaren, Diskussionsveranstaltungen usw. teilnehmen. Wenn z.B. ein Schulleiter verhindert ist, muß die Schule von einer Person oder von mehreren anderen Personen vertreten werden.**
- 6. Die wissenschaftliche Begleitung muß am Anfang des Prozesses zusammen mit den Schulen einen Plan der Begleitung vorbereiten. Dabei sollten schulspezifische Aspekte besonders beachtet werden.**
- 7. Im Prozeß muß bekannt sein, welche Fragen öffentlich sind und welche unter mehr oder weniger „privacy“ abgeschirmt sind. Damit können Konflikte auch produktiv im Prozeß genutzt werden, ohne daß jedes Problem unmittelbar im Publikum oder politisch diskutiert wird. Hier gilt es, einen „Freiraum der Problemlösung“ zu schaffen.**
- 8. In Projekten sollten Erfahrungen aus anderen Schulen, aus anderen Bundesländern und aus dem Ausland genutzt werden. Dafür müssen in der Projektplanung auch entsprechende Bedingungen geschaffen werden.**

#### *6.4. Ergebnisse*

- Ein Projekt wie „Schule in erweiterter Verantwortung“, organisiert für drei Jahre, kann bei einem solch wichtigen, komplexen und auf Kulturveränderung gerichteten Thema nicht viel weiter führen als zur „Entfrostung“ und zur Entwicklung eines innovationsfreundlichen Klimas, das Bedingung für weitergehende praktische Innovationen ist.**

Diese Voraussetzungen sind an den meisten Schulen entwickelt worden. Es ist nicht zu übersehen, daß die Effektivität dieser „Investition“ erst mit weitergehenden Projekten erhöht werden kann.

- **Im Bereich „Profilbildung“ haben die Schulen wesentliche Fortschritte gemacht. Schon die Aufgabe, die eigenen Schulschwierigkeiten zu beschreiben (bei der Bewerbung) und später im Prozeß auch die Anfänge der Entwicklung eines Planungsdokuments zu schaffen, haben dazu beigetragen, über die eigene Arbeit zu reflektieren. Zur wirklichen Profilierung ist es in den meisten Schulen noch nicht gekommen, aber die Möglichkeiten und Voraussetzungen dazu sind den Kollegien klar geworden.**

Auch hier gilt, daß zwischen den Schulen noch große Qualitätsunterschiede in der Erstellung dieser Dokumente bestehen. Das ist verbunden mit unterschiedlichen Faktoren wie: Erfahrungen mit früheren Projekten, Schritte, die die Schule schon außerhalb des Projektes in der Innovationsentwicklung gemacht hat, Schulklima, Überzeugungskraft des Schulleiters usw.

- **Im Bereich der Finanzfreiheit sind wenig Veränderungen erkennbar. Die bestehende Unsicherheit über die künftige Finanzpolitik des Landes spielt dabei eine Rolle. Größere Klarheit gibt es besonders hinsichtlich der Frage, für welche finanziellen Aspekte die Schule künftig eigene Verantwortlichkeit entwickeln sollte und für welche nicht.**

Leider ist auch innerhalb dieses Projektes klar geworden, daß viele Schulen und Kollegien eine direkte Beziehung sehen zwischen der Innovationsfreude, der Änderungsbereitschaft und der Notwendigkeit, mehr Finanzmittel zur Verfügung zu bekommen. Das zeigt sich in allen Ländern, in denen solche Entwicklungen stattfinden. Der Staat ist „verdächtig“, weil man hinter diesen Verselbständigungsiniciativen nur Sparmaßnahmen vermutet. In der Praxis zeigt sich, daß Schulen in Eigenverantwortung (das weisen Erfahrungen im Ausland aus) zumeist nicht mehr Geld als zuvor brauchen, obwohl während der Übergangsphase bestimmte, spezifische und zeitlich begrenzte Extra-Budgets notwendig sind. Das ist allgemein schwer verständlich zu machen.

- **Im Bereich Personaleinstellung (Personalführung) sind die Rahmenbedingungen als weitgehend ungenügend einzuschätzen.**

**Für die Schulen blieb ungewiß, worauf die Berliner Politik abzielt und ob künftig Schulen viel mehr als heute bei der Einstellung von Kollegen das erste und zweite (nicht das letzte) Wort haben. In diesem Bereich sind, was praktische Ergebnisse angeht, keine Veränderungen festzustellen.**

Profilbildung und eigene Verantwortung können nur effektiv und von Kontinuität geprägt sein, wenn Schulen wenigstens einen gewissen Einfluß auf die Einstellung von Lehrern haben, damit gesichert ist, daß diese wenigstens das Profil kennen und bereit sind, aktiv und konstruktiv an den von der Schule selber entwickelten pädagogischen und didaktischen Kriterien mitzuarbeiten.

- **Die Schulen haben durch ihre innovative Einstellung und ihre aktive Teilnahme interne Prozesse entwickelt, die weitergeführt werden sollten. Diese Einstellungsänderungen in Richtung von mehr Selbstreflexion und mehr Professionalität sind das wichtigste positive Ergebnis des Projektes.**

Zugleich ist offenkundig, daß diese positive Einstellung nur dann zu weiteren Entwicklungen führt, wenn diese in der einen oder anderen Weise auch künftig möglich sind und wenn die Ergebnisse und ihre Nutzung auf andere Schulen übertragen werden können.

### **Empfehlungen:**

9. **Die Projektgruppe schlägt vor, die teilnehmenden Schulen in die Lage zu versetzen, sich an einem weiterführenden Projekt zu beteiligen, damit der Prozeß des „unfreezing“ nutzbar gemacht werden kann für wirkliche Innovationen.**
10. **Dabei könnte jede Schule eine „Partnerschule“ bekommen, wobei die neue Schule davon profitiert, was in der ersten Schule erreicht wurde. Dieses Modell der fortwährenden Verdopplung guter Erfahrungen könnte eine wichtige Innovationsstrategie des Schulsenats werden.**
11. **In einem nachfolgenden Projekt sollte vorher mit Schulen und der wissenschaftlichen Begleitung geklärt werden, welche Freiräume und in welcher Kombination am effektivsten genutzt werden können, um praktisch eine relative Verselbständigung der Einzelschule, wenn diese politisch erwünscht ist, zu erreichen.**

12. Die Schulen sollten diese Entwicklungen „kostenneutral“ durchführen, wobei nur spezifische, für das Projekt notwendige Kosten bezahlt werden.
13. Für die Entwicklung einer Schule in erweiterter Verantwortung wäre ein Projekt mit dem Thema „Selbstevaluation“ sehr nützlich. Die Erfahrungen zeigen, daß die daraus entstehende Selbstreflexion der wichtigste zweite Schritt zu einer effektiven Selbststeuerung ist. In einem solchen Projekt könnte die „Partnerschule“ auch eine wichtige Rolle spielen in einer wechselseitigen externen Evaluation.
14. Der Abschlußbericht sollte in einer spezifischen Veranstaltung mit den politisch Verantwortlichen, den Vertretern der Schulen, dem BIL, der Schulaufsicht und der Projektgruppe diskutiert werden.



## **7. Zur wissenschaftlichen Begleitung: Erfahrungen und Ergebnisse**

Die für die wissenschaftliche Begleitung des Berliner Modellversuchs zuständige Projektgruppe mußte angesichts der spezifischen Berliner Bedingungen vorrangig Wert auf die Schaffung geeigneter Unterstützungssysteme für die begonnene Schulentwicklung legen. Ihre Arbeit zielte – wie beschrieben – insbesondere auf direkte und indirekte Praxisverbesserung, auf Dokumentation der Entwicklungsprozesse und erst nachrangig auf externe Beurteilung der Wirkungen des Modellversuchs. Somit standen entwicklungsorientierte und beschreibende Untersuchungsstrategien im Vordergrund. Dabei ergab sich ein besonderes Problem: Aufgrund politischer und administrativer Interventionen konnten die Schulen ihre Initiativen teilweise nicht oder nur sehr eingeschränkt fortführen. Das hatte unmittelbare Folgen für die wissenschaftliche Begleitung. Sie wurde im Verlauf des Modellversuchs immer wieder in die Rolle gedrängt, zwischen Praxiserwartungen einerseits und Interessen von Bildungspolitik und -verwaltung andererseits zu vermitteln. Dadurch war das Verhältnis von Begleitforschung, Bildungspraxis und Bildungspolitik und -verwaltung belastet. Als nachteilig erwiesen sich außerdem die geringe Identifikation der (derzeitigen) politischen und administrativen Führung der Berliner Schulverwaltung mit dem Modellversuch und die Neigung der Schulverwaltung und Schulaufsicht zu bürokratischer Reglementierung.

Die Erfahrung zeigt, daß ein Vorhaben wie der Berliner Modellversuch nur im engen, verlässlichen und vertrauensvollen Zusammenwirken von Bildungspolitik, Schulverwaltung, wissenschaftlicher Begleitung und Schulpraxis gelingen kann. Ist diese Beziehung auch nur an einer Stelle gestört, muß gar einer die Aufgaben des anderen mit erledigen, lassen sich schwerlich Entwicklungsprozesse zu besseren Schulen initiieren oder stabilisieren.

Im Abschlußbericht eines OSZ heißt es dazu:

„Unter diesen Umständen hat auch die ‚Wissenschaftliche Begleitung‘ – trotz ihres anzuerkennenden Bemühens – einen schweren Stand gehabt. Begleitung setzt voraus, daß es etwas Konkretes zu begleiten gibt. Oder systemtheoretisch formuliert: Soll-Ist-Vergleiche zum Zwecke der Re-

gelung sind nur möglich, wenn operationale Zielgrößen und machbare Stellgrößen vorhanden sind.

Sehr häufig entstand bei vielen Sitzungen der Eindruck, daß die wissenschaftliche Begleitung zunächst einmal Hilfestellung bei der Ziel- und Stellgrößenformulierung geben mußte.

Für den laufenden Modellversuch kamen diese Serviceleistungen natürlich zu spät, da die Rahmenbedingungen nicht veränderbar waren.

Modellversuche sollten daher immer erst dann durchgeführt werden, wenn einige – auch durch wissenschaftliche Politikberatung vorbereitete – Handlungsprämissen allgemein akzeptiert sind.“

Das Bestreben der Projektgruppe war es, die sich aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs direkt oder indirekt ableitbaren Ergebnisse, Erfahrungen und Probleme von Anfang an einer größeren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Ergebnisse und Erfahrungen wurden daher in einer Fachtagung sowie in Vorträgen und Publikationen Lehrern, Schulleitern, Schulverwaltern und Wissenschaftlern in Berlin und in anderen Bundesländern zur Diskussion gestellt.

In Berlin gab es – wie beschrieben – neben dem Modellversuch ein Modellprojekt gleichen Namens. Zwischen dem Modellversuch und dem Modellprojekt besteht ein direkter inhaltlicher Zusammenhang. Im Rahmen einer Pädagogischen Konferenz des Landes Berlin im März 1996 haben auch die am Modellversuch beteiligten Schulen ihre Entwicklungskonzepte den am Modellprojekt beteiligten und weiteren Berliner Schulen vorgestellt; umgekehrt haben sie deren Erfahrungen kennengelernt. Im Rahmen einer zweiten Pädagogischen Konferenz des Landes Berlin im März 1997 wurde auch über die Weiterführung der Ansätze im Modellversuch informiert und Erfahrungen bezüglich schulischer Entwicklungskonzepte diskutiert. Durch die Zusammenführung der Schulleiter der am Modellversuch und Modellprojekt beteiligten Schulen im Rahmen dieser Konferenzen wurden Anfänge eines Netzwerkes geschaffen, das Möglichkeiten zu Erfahrungsaustausch und Kooperation im Interesse einer allgemeinen Verbesserung der Qualität Berliner Schulen bieten könnte.

In einer Expertentagung im Dezember 1996 wurden mit Schulleitern, Mitarbeitern der Lehrerbildung sowie der Lehrerfort- und -weiterbildung und internationalen Gästen (Dänemark, Niederlande, Polen) die

pädagogischen, organisatorischen, qualifikatorischen und rechtlichen Konsequenzen der Veränderung der Schulleiterrolle in einer Schule mit erweiterter Verantwortung erörtert und Schlußfolgerungen für Inhalte und Formen der Schulleiterfortbildung gezogen.

Im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung des Berliner Modellversuchs machte sich die Analyse und Aufarbeitung nationaler und internationaler Entwicklungen, historischer Erfahrungen sowie praktischer und theoretischer Probleme erforderlich. Dazu wurde ein Referenzband „Schulautonomie in Europa“<sup>28</sup> fertiggestellt. Thematisiert werden darin Fragen der Schulautonomie aus historischer, internationaler, international-vergleichender und theoretischer Perspektive; der Band enthält darüber hinaus einen Überblick über die aktuelle Diskussion zu Schulentwicklung und Schulautonomie in Deutschland und in 13 ausgewählten europäischen Staaten. Die Darstellung läßt das Fazit zu, daß Schulautonomie – verstanden als größere Selbständigkeit bzw. erweiterte Verantwortung der Einzelschule – in pädagogischen und organisatorischen sowie unter bestimmten Voraussetzungen auch in finanziellen und personellen Fragen durchaus eine Perspektive für Schulreformen sein kann.

Der Einordnung der Ergebnisse des Berliner Modellversuchs in die deutsche und internationale Schulentwicklungsdiskussion, dem Erfahrungsaustausch mit anderen Projekten sowie der Bündelung der verschiedenen – interdisziplinären – Diskussionsbeiträge diente eine gemeinsam mit dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport durchgeführte (Fach-)Tagung zum Thema „Schule in erweiterter Verantwortung“. Die Dokumentation der Tagung liegt vor.<sup>29</sup>

In mehreren Aufsätzen und Vorträgen wurde, gestützt auf die Berliner Erfahrungen, gezeigt:

- daß die neuen bildungspolitischen Leitbilder „Deregulierung“, „Dezentralisierung“ und „Autonomisierung“ in Deutschland auch

---

28 Döbert, H./Geißler, G. (Hrsg.): Schulautonomie in Europa. Baden-Baden 1997, 453. S.

29 Avenarius, H./Baumert, J./Döbert, H./Füssel, H.-P. (Hrsg.): Schule in erweiterter Verantwortung. Dokumentation einer Tagung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung und des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung am 18./19.9.1997 in Berlin. Neuwied 1998.

im Lichte der verfassungsrechtlichen Möglichkeiten und Grenzen zu betrachten sind;<sup>30</sup>

- daß sich der in der Literatur empfohlene, praktisch aber noch nicht erprobte Weg, die Stärkung der Selbständigkeit und die Erweiterung der Verantwortung der Einzelschule als unmittelbar pädagogisches Anliegen zu sehen und diesem Ziel Fragen der Budgetierung und der Personalentscheidung instrumentell zuzuordnen, als tragfähig erweisen könnte;<sup>31</sup>
- daß ein höheres Maß an schulischer Selbstverwaltung – aus ökonomischer Perspektive – zur Effizienzverbesserung beitragen kann, weil durch Rationalisierungspotentiale mehr Kostentransparenz und ein größeres Kostenbewußtsein entstehen;<sup>32</sup>

---

30 Avenarius, H.: Verfassungsrechtliche Möglichkeiten und Grenzen schulischer Selbstverwaltung. In: Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Pädagogik und Recht. Rechtliche Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume für eine erweiterte Selbständigkeit von Einzelschulen, Erfurt 1997, S. 13-24; ders.: Schulische Selbstverwaltung und Demokratieprinzip. In: Eichel, H. und Möller, K. P. (Hrsg.): 50 Jahre Verfassung des Landes Hessen. Eine Festschrift, Wiesbaden 1997, S. 178-190; ders.: Zur Verfassungsmäßigkeit der Regelungen über die Schulkonferenz im Senatsentwurf für ein Hamburgisches Schulgesetz. Rechtsgutachten im Auftrag der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg, Frankfurt am Main 1996; ders.: Sponsoring in der Schule. Einige verfassungsrechtliche Anmerkungen. In: Festschrift für Bernd Jeand'Heur. 1998 (im Druck).

31 Döbert, H.: „Schulen in erweiterter Verantwortung“. Bericht über einen Modellversuch in Berlin. In: Zedler, P./Fickermann, D. (Hrsg.): Pädagogik und Recht. Rechtliche Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume für eine erweiterte Selbständigkeit von Einzelschulen, Erfurt 1997, S. 59-74; Boehlke, U. und Döbert, H.: Schulen entwickeln Eigeninitiative und Eigenverantwortung: Modellversuch „Schulen in erweiterter Verantwortung“ in Berlin. In: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (Hrsg.): „Verantwortung der Schule – Verantwortung des Staates“. Möglichkeiten und Grenzen von Schulautonomie, Frankfurt am Main 1997, S. 73-90; Döbert, H.: Schulen in erweiterter Verantwortung – Projekte und Modellversuche in Berlin und Brandenburg. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 48(1997)4, S. 406-414.

32 Weiß, M.: Schulautonomie im Licht mikroökonomischer Bildungsforschung. In: von Weizsäcker, R.K. (Hrsg.): Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens: Aktuelle Probleme. Berlin 1998 (im Druck). Sowie In: Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.): Schule zwischen Autonomie und Aufsicht. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, 1998 (im Druck).

- daß die Entwicklung zu Schulen in erweiterter Verantwortung ein bildungspolitisches Rahmenkonzept und seine Umsetzung unabdingbar macht.<sup>33</sup>

Im Zusammenhang mit dem Berliner Modellversuch sind ferner ein Literaturbericht und eine Bibliographie zum Themenbereich „Schulautonomie“ entstanden.<sup>34</sup>

---

33 Vgl. u.a. Fedke, H.: Berliner Schulen in erweiterter Verantwortung. In: Pädagogisches Forum (1995)2.

34 Vgl. Martini, R.: Literaturbericht: Autonomie und Schule. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 13(1996)1, S. 157-169; dies.: „Schulautonomie“: Auswahlbibliographie 1989-1996. Frankfurt am Main: GFPP, DIPF 1997. (Materialien zur Bildungsforschung; Bd. 1).

## 8. Resümee

Um die Erfahrungen und Einsichten, die im Rahmen des Modellversuchs gewonnen wurden, noch direkter für den schulpolitischen Meinungsbildungsprozeß nutzbar zu machen, soll abschließend ein Resümee gezogen werden.

1. Die Entwicklung zu erweiterter Verantwortung der Einzelschule wird sich – wie auch die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs durchgeführten Analysen der verschiedenen nationalen und internationalen Trends und der jeweils wirkenden Rahmenbedingungen zeigen – verstetigen, auch wenn die konkrete Form dieser Entwicklung offen ist. Dies führt zu spürbaren Veränderungen innerhalb der deutschen Schullandschaft und zu neuen Herausforderungen an die Bildungspolitik. Während die bisher stets übliche bildungspolitische Reaktion auf Unzufriedenheit mit der Schule darin bestand, neue Handlungsperspektiven durch strukturellen und curricularen Aus- bzw. Umbau zu gewinnen, dürfte diese Art der Problemlösung unter heutigen und künftigen Bedingungen ausgereizt sein. Bildungspolitische Optionen lassen sich, wie die verschiedenen Erfahrungen in anderen Bundesländern zeigen, dort neu gewinnen, wo – im Rahmen allgemeiner Deregulierungstendenzen – bei der Verbesserung schulischer Qualität zunehmend auf professionelle Kompetenz, erweiterte Verantwortung und vergrößerte Gestaltungsfreiräume der Einzelschule gesetzt wird. Damit zusammenhängend sind eine Fülle „alter“ bildungspolitischer Fragestellungen in neuer Konstellation wie auch neu auftretende Fragen mit neuen Lösungsansätzen zu bedenken und konstruktiv zu vermitteln. Zu ihnen gehört insbesondere das Spannungsverhältnis zwischen Sicherung von Chancengleichheit einerseits und Toleranz für Varianz sowie Differenz im Schulwesen andererseits. In der Bildungspolitik wie bei allen anderen für die Schule Verantwortlichen in Berlin sollte tiefergehendes Verständnis dafür entwickelt werden, daß eine öffentliche Schule derselben Schulform nicht genauso wie die andere sein muß und daß Unterschiede nicht

notwendig Ungleichheiten implizieren, wenn der jeweilige Maßstab, eine „gute Schule“ zu sein, zugrunde liegt.

2. Die schulverfassungsrechtlichen Voraussetzungen für eine Stärkung der pädagogischen Selbständigkeit der Einzelschule sind in Berlin weitgehend gegeben. Es bedarf zunächst keiner grundlegenden Neuorganisation von Schulleitungsgremien und Mitbestimmungsmöglichkeiten. Engagierte Schulen nutzen bereits jetzt die geltenden schulspezifischen Gestaltungsräume. Was fehlt, ist eine Stärkung der Planungs- und Gestaltungssicherheit der Schulen sowie die gesetzliche Absicherung größerer Eigenverantwortung der Schulen auch in organisatorischen, finanziellen und personellen Fragen.

3. Damit die Schule pädagogisch wirksamer werden kann, benötigt sie nicht nur von Rechts wegen, sondern auch de facto einen größeren pädagogischen Freiheitsspielraum, um ein eigenes Profil zu entwickeln. Pädagogische Profilbildung ist nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck: Sie muß einer höheren Schulqualität dienen. Nicht schon die weitverbreiteten, zeitlich begrenzten Projekte und Kampagnen – seien sie auch noch so attraktiv – führen zur angestrebten höheren Qualität von Schule, sondern erst ihre zielgerichtete, funktionale Einbindung in eine längerfristige und komplexere Entwicklungsstrategie der Einzelschule. Dies wiederum verlangt im Kollegium und in den Gremien das Aushandeln einer schulspezifisch „vernünftigen“ Balance zwischen allgemeinverbindlichen Standards und besonderen Akzentuierungen der Schule.

Den Schulen ist nicht allein damit geholfen, daß bisherige zentrale Rahmen-/ Lehrplanvorgaben reduziert werden; vielmehr kommt es darauf an, daß Qualitätsstandards als verbindliche Zielvorgaben präzise und explizit formuliert werden. Andererseits muß die Schule ihre eigenen Standards festsetzen und ihre Einhaltung regelmäßig überprüfen; die dafür geeigneten Instrumente sind derzeit das Schulprogramm und die interne Evaluation.

Der Prozeß des Aushandelns einer schulspezifischen Entwicklungs- und Leistungsperspektive schließt die darauf zugeordnete Veränderung der bisherigen Arbeits- und Unterrichtsorganisation ein.

4. Eine erweiterte pädagogische Handlungskompetenz ist ohne Ressourcenverantwortung der Schule wenig ergiebig. Die Eigenbewirtschaftung eines Globaltitels „Unterrichtsmittel“ stellte nicht nur eine erhebliche Erleichterung für die Schulen im Modellversuch dar, sondern erwies sich auch als Grundlage für eine effektivere Verwendung knapper Mittel. Diese Erfahrungen sprechen für weitergehende Budgetierungskonzepte (z.B. unter Einbeziehung eines Teils der Personalmittel für eine eventuelle Beschäftigung von Zeitkräften und eines Anteils freier Mittel für Fortbildung und Beratung).

Als unbefriedigend, insbesondere für die OSZ, sind bislang die Möglichkeiten der Einnahmerzielung durch die Schulen anzusehen, was angesichts der Knappheit der öffentlichen Mittel kaum verständlich ist. Das gängige „Fördervereinkonzept“ bedarf einer vorteilhaften, tragfähigen Alternative. Die bisherigen Erfahrungen mit dem Abschluß von Vereinbarungen zwischen dem Landesschulamt und den OSZ über die Erzielung „managementbedingter Mehreinnahmen“ erwiesen sich angesichts nach wie vor überbetonter Reglementierung und uneffektiver Verfahrensweisen als wenig brauchbar.

Bessere Erfahrungen, die zugleich auch solidarische Lösungen ermöglichen, wurden hingegen mit einem „Leistungs- und Verantwortungszentrum“ in einem Bezirk gemacht. Mehrere Schulen richteten in einer Zielvereinbarung mit dem Bezirksamt einen gemeinschaftlich verwalteten Pool ein, in den sie einen Teil ihrer budgetierten Mittel zur Finanzierung von Schwerpunktmaßnahmen und zur Abdeckung unplanbarer Risiken einzahlen. Einen Teil dieser Reserve-mittel stellen sie im Bedarfsfall anderen Schulen leihweise über die Jahresgrenze hinaus zur Verfügung. Was hier auf freiwilliger Basis eingerichtet wurde, böte sich als ein Konzept zur Kompensation von Chancenungleichheiten der Schulen infolge standortbedingter Unterschiede bei der Ressourcenmobilisierung an.

5. Als ein ebenfalls entscheidender Problembereich einer erweiterten Verantwortung erwies sich die Rekrutierung des pädagogischen Personals. Schulen mit einem pädagogischen Profil brauchen Lehrer, die dazu passen. Stand bislang die pädagogische Freiheit des einzelnen Lehrers im Vordergrund, so gewinnt in einer Schule mit er-



weiterter Verantwortung demgegenüber die pädagogische Freiheit der Schule als Institution an Gewicht. Konzepte und Verfahren der Personalentwicklung, der Personalauswahl und des Personaleinsatzes müssen dieser Akzentverschiebung Rechnung tragen. Alle am Modellversuch beteiligten Schulen und OSZ beurteilten die bisherige Praxis des Umgangs mit der Ressource „Personal“ in Berlin als völlig inadäquat und entwicklungshemmend. Erforderlich sind ein klar definierter Rahmen für eine selbständige Personalrekrutierung und eine stärkere Beteiligung der Einzelschule an der Besetzung von Leitungspositionen nach von ihr bestimmten inhaltlichen und sozialen Kriterien und Bedürfnissen. Da im Modellversuch keine Erprobung solcher Konzepte möglich war, sollten entsprechende Erfahrungen in anderen Bundesländern, insbesondere in Hessen, ausgewertet werden. Dabei könnte auch erwogen werden, die Einzelschule als Dienststelle einzurichten und ihr den Personalrat zuzuordnen.

6. Erforderlich ist ein adäquates Fortbildungskonzept. Dieses Konzept sollte mehr umfassen als etwa neue Kurse wie „Organisationsentwicklung“ oder „Führungskompetenz“ oder „Budgetierung“, die in jedem Lehrerfortbildungsprospekt aufgeführt werden. Entscheidungsträger in der Verwaltung und Mitarbeiter in der Lehrer- und Schulleiterfortbildung sollten mit größerer Aufgeschlossenheit neue Ansätze erproben. Eine Palette von Möglichkeiten ist im Bericht vorgestellt worden.

Da kein Lehrerfortbildungsinstitut *alle* Maßnahmen anbieten kann, die für die Fortbildung schulischer Funktionsträger notwendig sind – weder hinsichtlich der Teilnehmerzahlen noch in bezug auf die Breite und Quantität des Curriculums –, sollten weitere Anbieter und externe Unterstützungsmöglichkeiten einbezogen werden.

Ohne professionelle Unterstützungssysteme innerhalb und außerhalb bisheriger Fortbildungsstrukturen, etwa bei der Abfassung eines Schulprogramms, bei der Entwicklung eines Schulcurriculum, bei der Entwicklung arbeits- und unterrichtsorganisatorischer Alternativen bzw. bei der Vorbereitung und Durchführung interner Evaluationen, läßt sich ein erfolversprechender Schulentwicklungsprozeß schwerlich in Gang setzen und kontinuierlich gestalten. Erfahrungen und Wünsche der Schulen im Modellversuch verweisen darauf, daß

es künftig auch in Berlin möglich sein sollte, daß sich Schulen die notwendige und je spezifische Beratung, Hilfe und Unterstützung selbst organisieren und finanzieren.

7. Der Erfolg von Planung und Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses hängt nicht zuletzt vom Verhältnis zwischen Schulleitern/Schulleitung und Schulaufsicht ab. Dieses Verhältnis war bei den Modellversuchsschulen meistens dann gestört, wenn die Schulbehörden die Fach-, Dienst- und Rechtsaufsicht in herkömmlicher Weise wahrnahmen. Schulen in erweiterter Verantwortung benötigen vor allem Unterstützung bei der Schulentwicklung. Dieser inhaltliche, pädagogische und organisatorische Unterstützungsanspruch der Schulen stößt an die Grenzen des derzeitigen Aufgabenspektrums der Schulaufsicht, möglicherweise auch an Kompetenzbarrieren. Damit stellt sich zwangsläufig die Frage nach einer Neubestimmung von Funktion und Struktur der Schulaufsicht. Es spricht vieles dafür, die Fachaufsicht auf die Wahrung der verbindlich vorgegebenen Standards und auf die Gleichwertigkeit der Abschlüsse zu konzentrieren. Im Mittelpunkt sollte jedoch die Unterstützung der Schulentwicklung stehen. Soll diese Aufgabe künftig von der Schulaufsicht wahrgenommen werden, ist vor allem eine sorgfältige, an pädagogischen Maximen orientierte Rekrutierung, Qualifikation und Fortbildung des Schulaufsichtspersonals erforderlich. Zu erwägen ist aber auch eine funktionale, institutionelle und personelle Trennung von Schulberatung/ -unterstützung einerseits und Kontrolle (externe Evaluation) andererseits. Dies würde wiederum einen größeren Spielraum der Einzelschule hinsichtlich des Einsatzes und des Umgangs mit Finanzmitteln voraussetzen. Für Schulen in erweiterter Verantwortung muß auch die Rolle des Schulleiters neu definiert werden. Schulleitungen müssen aufgrund des Aufgabenzuwachses gestärkt werden. In erster Linie sollte es dabei um eine Kompetenzstärkung in Fragen der Schulentwicklung, der Budgetverwaltung, der Personalführung und des Projektmanagements gehen. Offen bleibt, ob es im Interesse der Betonung der pädagogischen Rolle und Verantwortung der Schulleiterinnen und Schulleiter liegt, wenn sie darüber hinaus im größeren Umfang auch Funktionen eines Dienstvorgesetzten übernehmen.

8. Der Ansatz des Modellversuchs, über eine erweiterte Verantwortung in den Bereichen Profilbildung, Budgetierung und Personalführung die Leistungsfähigkeit der Einzelschule zu erhöhen, hat sich zweifellos als produktiv erwiesen. Zugleich haben sich aber die systemischen Grenzen dieses Ansatzes gezeigt: Die Einbindung der Einzelschule in den unveränderten administrativen Gesamtzusammenhang des Schulsystems hat deren Handlungsrahmen und damit auch deren Eigengestaltungsfähigkeit deutlich eingeengt.

Die Zuweisung erweiterter Verantwortung an die Einzelschule ist letztlich nur dann sinnvoll, wenn die Wechselwirkung von erweiterter Verantwortung der Einzelschule einerseits und (zentralen) bildungspolitischen Vorgaben, qualitätsorientierter Unterstützung und Steuerung im Schulsystem, verbindlichen und vergleichbaren Standards sowie administrativen Normierungen andererseits neu balanciert wird. Das ausschließliche Abheben auf erweiterte Verantwortung der Einzelschule im Rahmen einer „Dezentralisierungswelle“ ohne gleichzeitige Veränderung ihres systemischen Kontextes dürfte kaum dauerhaft zu der angestrebten höheren Leistungsfähigkeit von Schule führen.

9. Der Modellversuch hat gezeigt, daß bei der Entwicklung von Schulen auf dem Weg zu mehr Eigenverantwortung nicht nur die vorgenannten Dilemmata bestehen. Hinzu kommt, daß die Wirkungen hinsichtlich der „Qualität“ von Schule nur ansatzweise und zeitlich sehr begrenzt untersucht werden konnten. Es läßt sich nach dem dreijährigen Modellversuchszeitraum nicht schlüssig belegen, ob und inwieweit der von den Modellversuchsschulen beschrittene Weg zu einer *dauerhaften* Erhöhung ihrer Leistungsfähigkeit führt. Die Folgeprobleme von Schulen in erweiterter Verantwortung sind auch nach diesem Modellversuch nicht genauer abschätzbar.

Andererseits bezeugen vielfältige Beispiele aus den Modellversuchsschulen (und nicht nur aus ihnen) eine beachtliche Innovationsbereitschaft von Schülern, Lehrern, Eltern und Schulleitern bei der Nutzung von Gestaltungsräumen. So könnte der Weg zu einer pädagogisch akzentuierten erweiterten Verantwortung der Einzelschule und zu einem entsprechenden Steuerungssystem eine hoffnungsvolle Perspektive für Schulentwicklung in Berlin eröffnen. Diskussionen

über diesen Weg und der Versuch, ein vernünftiges Verhältnis zwischen einzelschulischer Verantwortung und neuer (zentraler) Steuerung zu finden, können zu Impulsen für Qualität, für Leitbilder, für Entwicklungskonzepte von Schulen führen.

So besteht die Hoffnung, daß *pädagogische* Fragen der Schulentwicklung sowie des „out-put“ von Schulen, insbesondere im Leistungs- und Sozialbereich, wieder in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit von Schule rücken.

## 9. Verzeichnis der Modellversuchsschulen und ihrer Leiterinnen und Leiter

### *Grundschulen*

Thomas-Mann-Grundschule	Leiterin: Gabriele Anders
09. Grundschule Pankow	Leiterin: Petra Burkert
10. Grundschule Hohenschönhausen	Leiterin: Marina Binder
Wartenberg-Grundschule	Leiter: Mario Grasse

### *Realschulen*

Röntgenoberschule	Leiterin: Marlies Meinicke-Dietrich
3. Oberschule Köpenick	Leiterin: Gerlind Bast
Caspar-David-Friedrich Oberschule	Leiter: Heino Schön

### *Gymnasien*

Gottfried-Keller-Oberschule	Leiter: Günter Umlauf
Camille-Claudel-Oberschule	Leiter: Dr. Peter Stock
Pascal-Oberschule	Leiterin: Heidemarie Müller

### *Gesamtschulen*

Lina-Morgenstern Oberschule	Leiter: Manfred Claudi
2. Gesamtschule Zehlendorf	Leiterin: Anja Rathmann-Kannapin
Bettina-von-Arnim-Oberschule	Leiter: Klaus Kilian

### *Sonderschule*

Schule am Zwickauer Damm	Leiterin: Barbara Schmidt-Burbach
--------------------------	-----------------------------------

### *Oberstufenzentren*

OSZ Industrie und Datenverarbeitung	Leiter: Klaus Günther
OSZ Konstruktionsbautechnik	Leiter: Klaus Poneß
OSZ Bautechnik	Leiterin: Heike Pieper
OSZ Ernährung und Hauswirtschaft	Leiter: Hans-Jürgen Keller



## **Materialien zur Bildungsforschung**

Herausgegeben von der Gesellschaft zur Förderung  
Pädagogischer Forschung und dem Deutschen Institut  
für Internationale Pädagogische Forschung

### **Band 1**

Renate Martini: „Schulautonomie“. Auswahlbibliographie 1989-1996.  
1997. 220 S. ISBN 3-923638-17-5. DM 28,00.

### **Band 2**

Clive Hopes: Assessing, evaluating and assuring quality in schools in  
the European Union. 1998. 211 S.. ISBN 3-923638-19-1. DM 28,00.

### **Band 3**

Clive Hopes: Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an  
Schulen in der Europäischen Union. 1998. 167 S. ISBN 3-923638-  
20-5. DM 20,00.

### **Band 4**

Peter Döbrich, Ingrid Plath, Heinrich Trierscheid (Hrsg.): Arbeits-  
Platz-Untersuchungen mit Hessischen Schulen. Zwischenergebnisse  
1998. 1998. ISBN 3-923638-21-3. (in Vorbereitung)

### **Band 5**

„Schule in erweiterter Verantwortung“. Ein Berliner Modellversuch  
(1995 bis 1998). Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung.  
1998. 89 S. ISBN 3-923638-22-1. DM 15,00.







